

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені В. Н. Каразіна**

**А. В. Донцов**

**МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА  
ВЧИТЕЛЯ**

**Харків - 2008**

УДК 371. 135  
ББК 74 р  
Д 67

*Друкується за рішенням Вченої ради факультету психології  
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна  
(протокол № 5 від 15. 06. 2007 р.)*

**Рецензенти:**

доктор педагогічних наук, дійсний член АПН України  
**І. Д. Бех;**  
професор, доктор педагогічних наук, **В. Г. Пасинок.**

**Донцов А. В.**

**Д 67 Моральна культура вчителя.** Монографія. – Х.: ХНУ  
імени В. Н. Каразіна, 2008. - 240 с.

**ISBN 978-966-623-481-3**

В монографії розглядаються проблеми формування моральної культури майбутніх учителів на основі аналізу опосередкованих механізмів морального розвитку особистості.

Призначена керівникам системи управління, педагогам вищих та середніх навчальних закладів, вчителям, студентам та всім, хто цікавиться проблемами морального виховання особистості.

**ISBN 978-966-623-481-3**

УДК 371. 135  
ББК 74 р

**ISBN 978-966-623-481-3** © Харківський національний університет  
імені В. Н. Каразіна, 2008  
© Донцов А. В., 2008  
© Розробка дизайну макета обкладинки  
Хан Е., 2008

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
 <b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ.....</b>	 <b>8</b>
1.1. Морально-етичні засади професійної підготовки вчителя .....	8
1.2. Моральна культура як елемент креативності вчителя .....	23
 <b>РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ .....</b>	 <b>40</b>
2.1. Когнітивно-пізнавальний механізм формування моральної культури вчителя .....	40
2.2. Формування соціально-орієнтаційного механізму моральної культури вчителя .....	62
2.3. Формування морально-нормативного механізму моральної культури вчителя .....	72
2.4. Формування морально-регулятивного механізму поведінки вчителя .....	87
2.5. Основні концепти формування моральної культури вчителя .....	101
 <b>РОЗДІЛ ІІІ. МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ОСНОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ З ДОВКІЛЛЯМ .....</b>	 <b>112</b>
3.1. Гармонізація особистості вчителя з довкіллям як етична проблема .....	112
3.2. Морально-регулятивні якості вчителя як основа його гармонізації з довкіллям .....	116
3.3. Формування моральної культури майбутніх учителів в системі колективних відносин .....	124

<b>РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ДУХОВНОСТІ .....</b>	<b>140</b>
4.1. Духовність в системі моральних цінностей освіти.....	140
4.2. Формування морально-духовної зрілості вчителя.....	149
4.3. Вплив духовності на моральну саморегуляцію поведінки вчителя .....	157
 <b>РОЗДІЛ V. МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>171</b>
5.1. Морально-етичні особливості підготовки керівника в системі освіти .....	171
5.2. Педагогічні особливості формування моральної культури керівника педагогічного колективу .....	179
5.3. Морально-духовний розвиток майбутнього керівника педагогічного колективу .....	186
 <b>РОЗДІЛ VI. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я І ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ .....</b>	<b>196</b>
6.1. Формування морально-психологічного здоров'я особистості у контексті синергетичної теорії А. Маслоу .....	196
6.2. Формування потреби вчителя в здоровому способі життя .....	206
6.3. Морально-етичні чинники формування екологічної культури вчителя .....	215
 <b>ВИСНОВОК .....</b>	<b>225</b>
<b>ЛІТЕРАТУРА .....</b>	<b>227</b>

## ВСТУП

Соціальне оздоровлення суспільної моралі та покращення морального виховання підростаючого покоління в значній мірі залежить від сформованості моральної культури вчителя.. Процес формування моральної культури соціуму інтегрує усі без винятку виховні підсистеми, оскільки по мірі розвитку демократизації суспільного життя моральна регуляція соціальних процесів все більше стає провідною по відношенню до правової нормативної регуляції поступального розвитку суспільства.

Суспільні претворення на шляху демократизації соціальних процесів вимагають від системи освіти розробки найбільш новітніх технологій формування моральної культури майбутніх учителів у відповідності до потреб сучасності. Соціально-політичні суперечності, що мають місце у нашому суспільстві загрожують досягненню стабільності суспільного життя. Вони пов'язані, насамперед, з низьким рівнем суспільної свідомості у різних її проявах і формах, серед яких моральна свідомість відіграє провідну роль.

В сучасних умовах, коли все більше загострюються проблеми культурного і духовного відродження України, формування моральної культури майбутніх учителів слід розглядати як найголовнішу передумову становлення української державності. Для педагогічної науки все більш очевидною постає проблема недостатньої теоретичної визначеності мети, завдань і змісту морального виховання молоді і юнацтва. Більш детальної розробки потребують також питання розвитку соціокультурної та духовної сфер особистості і всього суспільства.

Оптимізація навчально-виховного процесу в підготовці підростаючого покоління, яке має бути гідним ідеї розбудови відкритого, гуманного демократичного суспільства, неможлива без вирішення проблеми удосконалення професійної і

морально-психологічної підготовки вчителя до педагогічної діяльності.

Сучасні процеси реформування системи освіти передбачають розробку теоретико-методологічних засад формування особистості майбутнього керівника педагогічного колективу, здатного до саморегуляції своєї діяльності та поведінки в умовах вільних, відкритих соціальних відносин. Тому постає завдання розробки теоретичних і методичних питань формування внутрішніх моральних механізмів, що активізують формування моральної свідомості, потребнісно-мотиваційної сфери, об'єктивно виражених моральних суджень, переконань та форм поведінки керівника системи освіти.

Актуальність проблеми формування моральної культури майбутнього керівника педагогічного колективу пов'язана: по-перше, з необхідністю гуманізації системи освіти, наукового пошуку, забезпечення того, щоб нові наукові розробки в галузі природничих та суспільних наук спрямовувались насамперед на примноження суспільного блага. По-друге, демократизація суспільних відносин, як соціальна цінність має слугувати соціальному та моральному прогресу суспільства, забезпечувати соціальну стабільність, запобігати різним непорозумінням і соціальним конфліктам, що можливе за умови активізації морально-психологічного людського чинника.

Актуалізація та покращення системи морального виховання в освітніх структурах вкрай необхідні для морального оздоровлення суспільства. Але все це можливе завдяки удосконаленню процесу формування моральної культури майбутніх учителів, як потенційних представників інтелектуальної та управлінської еліти суспільства. Оскільки “мораль, моральність, етикетка як у їх теоретичному сенсі, так і в практичному застосуванні має таку ж реальну фактичну силу, яка може змінити ситуацію, як і конкретна дія”

[82, с. 194]. Підвищення соціокультурного та морально-психологічного рівня майбутнього керівника в системі освіти, розвиток його морально-естетичних та духовних потреб важко переоцінити в активізації людського фактору з тим, щоб розбудувати на демократичних і гуманістичних засадах дійсно відкрите, процвітаюче суспільство.

# **РОЗДІЛ I**

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

### **1.1. Морально-етичні засади професійної підготовки вчителя**

Моральна культура педагога є найголовнішою передумовою не лише оволодіння педагогічною майстерністю, але й загального професійного самовдосконалення. Така закономірність зумовлена декількома обставинами. По-перше, моральна культура майбутніх учителів є невід'ємною частиною духовної культури суспільства, студентська молодь покликана розширювати та примножувати її соціально-культурний зміст. По-друге, зростання моральної культури вчителя сприяє його чинному ставленню не лише до об'єктів, що мають соціально-культурний зміст, але й до наукових знань, що містять в собі безцінні надбання соціокультурного досвіду людства.

Враховуючи глибокий зміст поняття "моральна культура", її виховання на особистісному рівні розглядається не лише як один з напрямків загального виховного процесу, а як цілісний інтегрований механізм повноцінного розвитку і становлення соціалізованої особистості. "Стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента, — зазначає І. Д. Бех, — має видобудовуватись із основного соціокультурного постулату сучасності. Головною справою людства, нормою його життя виявляється вирішення моральних проблем. Це для багатьох із нас незвичайна позиція, але вона єдино правильна. Наші нинішні негаразди (і економічні в тому числі) — результат нехтування цим постулатом. Отже, всі зусилля мають бути спрямовані на те, щоб організація життєдіяльності молодої людини була вчинковою" [15, с. 14]. Таким чином, наголошується на необхідності визначення соціальних і



моральних завдань, що ставить соціум перед студентською молоддю, вирішення яких відкриє простір для дослідження більш часткових, ситуативних проблем удосконалення системи освіти і, зокрема, формування моральної культури майбутніх учителів.

Демократизація суспільного життя вимагає розширення морально-духовного, художньо-естетичного, ідейно-політичного та релігійного плюралізму студентської молоді. Цю тенденцію можна розглядати як цілком закономірну в умовах відкритого демократичного суспільства. Але, водночас, світоглядне і ціннісно-орієнтаційне розшарування студентів в умовах соціальної нестабільності містить в собі певну соціально-політичну напругу і морально-етичну невизначеність. Тому проблема інтеграції студентів в сучасному державотворчому процесі на засадах загальнолюдських морально-духовних цінностей, які відпрацьовані багатовіковим розвитком прогресивної світової думки набуває все більш високої соціальної значущості.

Вчитель має уособлювати в собі інтелектуальний, найбільш прогресивний морально-духовний і соціокультурний потенціал майбутнього українського суспільства. Від того, яку світоглядну і ціннісно-моральну орієнтацію отримують студенти педагогічних спеціальностей в умовах вузівської освіти, залежить розвиток демократичних державотворчих, процесів.

У сучасних розробках проблем суспільної моралі і морального виховання пріоритетними напрямками є визначення системи зв'язків між моральним розвитком особистості і суспільства в цілому. Тому основним виховним завданням вищої школи є виховання особистості, здатної до морального самовдосконалення і автономної саморегуляції своєї діяльності і поведінки, яка не може бути підвладна впливу стихійних або цілеспрямованих деструктивних соціальних чинників. Це досягається завдяки розвитку

високої особистої моральної культури вчителя під впливом науково виважених цілеспрямованих навчально-виховних технологій.

Виховання необхідно розглядати як "специфічний регулятивний процес, метою якого має бути доведення поведінки людини у відповідність до вимог суспільства... Не завжди соціальне регулювання є вихованням, але будь-яке виховання... — це особливий регулятивний процес. Специфіка цієї форми регулювання полягає в тому, що вона створює внутрішні механізми саморегулювання. Виховна робота — це управління змінами, що відбуваються в особистості під впливом регулювання її діяльності... Моральне виховання є не лише регулюючий і управляючий механізм, а й регульований і керований об'єкт" [115, с. 8-9].

Пошук новітніх технологій навчально-виховного процесу не може обмежуватись сукупністю педагогічних вимог, правил та прийомів, які здебільше спрямовані на досягнення суто дидактичних завдань. Поряд зі спеціальною підготовкою вища школа покликана сформувати духовно багату, інтелектуально розвинену, ціннісно зорієнтовану особистість, спроможну діяти і творити за законами краси і добра. Досягнення зазначених завдань можливе лише на підґрунті визначення і культивування серед майбутніх учителів найбільш пріоритетних моральних цінностей.

Посилення етико-психологічної підготовки майбутніх вчителів, спрямовані на регулювання системи моральних відносин на різних рівнях педагогічного процесу і налагодженню здорового морально-психологічного клімату шкільного колективу є об'єктивною необхідністю удосконалення всієї системи освіти. Особливої уваги заслуговує дослідження найбільш оптимальних шляхів підготовки вчителя до взаємодії з учнями на доброзичливих гуманістичних засадах в різних підсистемах навчально-пізнавальної, репродуктивної і творчої діяльності .

Особливої уваги заслуговує проблема підготовки педагога для вищої школи, вирішення якої має покращити навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах. На жаль, педагогіка вищої школи все більше вивчає проблеми формування знань, вмінь і навиків студентів у відповідності до отримання конкретної спеціальності і значно менше досліджень присв'ячених вивченню виховних і формуючих завдань підготовки педагогів у відповідності до найбільш гострої соціальної проблематики суспільства.

Соціокультурна і соціально-політична інтеграція студентської молоді на основі демократичних засад може бути досягнута за умови розробки науково обґрунтованих і універсальних ціннісно-орієнтаційних підходів педагогічної підготовки майбутнього фахівця.

Виходячи з аналізу найкращих педагогічних розробок вітчизняних та закордонних вчених, можна констатувати, що в світовій практиці не існує більш досконалої альтернативи змістовного повноцінного навчально-виховного впливу на особистість і конструктивної взаємодії з нею, ніж виховання на гуманістичних цінностях: істини, краси, любові, добра і справедливості. Вони здатні формувати повноцінну, світоглядно, морально і психічно урівноважену особистість. Основна проблема полягає в інтеріоризації цих цінностей, їхньому функціонуванні на рівні світоглядних соціально і особистісно значущих орієнтирів і механізмів, спрямованих на утворення елементів гуманістичного світосприйняття, що позитивно впливає на морально орієнтовану мотивацію поведінки студента.

Розробка проблеми формування моральної культури вчителя потребує ретельного аналізу таких категорій, як "мораль" і "моральність", їхню взаємодію та співвідношення. Єдність цих понять полягає в тому, що вони відображають сферу належного. Мораль зосереджує в теоретичній

свідомості суспільства принципи, норми, ідеали, що виконують функцію регуляції поведінки людини.

На відміну від моралі як форми суспільної свідомості, моральність має здебільше індивідуально зорієнтовану спрямованість. Вона може формуватись на рівні теоретичної свідомості та під впливом соціальної практики на підґрунті власного життєвого досвіду вчителя, завдяки впливу моральних норм, традицій та форм поведінки, що утворились в певному соціально-культурному середовищі.

Суб'єктивне ставлення вчителя до моральних норми і принципів як належних, що утворились на рівні буденної моральної свідомості не сприяє його повноцінній соціалізації, бо нормотворча функція моралі в студентській спільноті може не відповідати загальнолюдським моральним нормам, що відпрацьовані історичною соціальною практикою.

Підвищення моральної свідомості вчителів до рівня соціально випробуваних моральних вимог є однією з найголовніших завдань виховного процесу вищої школи, бо коли світогляд і система цінностей студента формуються стихійно, на рівні буденної вузькопрагматичної моралі, то за даних умов його поведінка буде ґрунтуватись на основі прагматичного мислення, основний постулат якого випливає з прислів'я: хочеш жити — вмій крутитись. За даними опитування було встановлено, що 84 % опитаних студентів вважають цілком нормальним “етичний” принцип: «Хочеш жити — вмій крутитись», 9 % — не зовсім згодні з ним, і 7 % такого принципу не визнають.

Моральність особистості характеризує наявність різноманітних моральних якостей, які відображають елементи (критерії) її морального зростання до належного рівня. "Мораль і моральність в єдності розкривають сферу належного, в залежності від конкретно-історичних умов можуть як повністю, або частково співпадати за своїм змістом, так і суттєво відрізнятись поміж собою", оскільки "в

моралі підкреслюється, насамперед, теоретичне уявлення, абстрактно виражене, соціально зумовлене бачення морально досконалого суб'єкта, а в моральній культурі — практично здійснюваний процес морального розвитку людини і суспільства, реальний рівень їхньої моральної зрілості” [89, с. 14-17].

Моральна культура є комплекс особистісних якостей вчителя, що відображають систему його відносин до самого себе, найближчого соціального оточення та макросередовища, включаючи суто етичні, соціально-культурні, соціально-економічні, соціально-правові, соціально-політичні та екологічні аспекти, бо всі вони, в тій чи іншій мірі, мають етичний сенс. Виходячи з цього, правова, економічна, політична, екологічна, фізична культура є важливими складовими частинами моральної культури вчителя, оскільки всі соціальні відносини опосередковуються моральними відносинами.

Основним критерієм моральної культури вчителя є його реальні вчинки. Це відстоювання загальнодержавних та національних інтересів, піклування про примноження суспільного блага, відстоювання справедливих відносин між суб'єктами діяльності, чуйність і такт по відношенню до інших, які, насамперед, утворюються на підґрунті доброзичливих почуттів, моральної свідомості і гуманістичного мислення.

Моральна культура вчителя тісно пов'язана з художньою культурою, бо здатність людини сприймати прекрасне в мистецтві, природі та в людських стосунках є важливим показником її морального розвитку і важливою передумовою саморегуляції поведінки. Виходячи з цього, моральна культура вчителя утворюється не лише на підґрунті розвитку суто моральної свідомості та почуттів, але й естетичних потреб і почуттів, і здатності індивіда творити за законами

краси, бо етична поведінка і соціально значуща діяльність опосередковуються елементами естетики.

Розвиток моральної культури вчителя зумовлений соціальними чинниками, бо мораль як форма свідомості суспільства є, насамперед, соціальним явищем, тому особистісна моральна культура вчителя, його громадянська і професійна позиція не можуть утворитись без засвоєння соціально-культурного та морального досвіду суспільства.

Формування моральної культури вчителя вимагає дослідження не лише часткових виховних технологій, але й загальних соціально-культурних тенденцій морального розвитку суспільства і кожної особистості, бо “коли мораль підводять під поняття оціночно-імперативної форми регуляції або під поняття сукупності норм поведінки, то формально це вірно, але ще недостатньо для розуміння специфіки саме моральної регуляції, моральної норми. Цю специфіку необхідно вивести із специфічної основи моралі, з тієї особливої задачі, яку ставлять перед нею ті соціальні умови, які її породжують... Мораль завжди регулює поведінку особистості в інтересах певної соціальної спільноти. Разом з цим, її вимоги виконуються добровільно, за внутрішніми переконаннями” [17, с.14]. Виховання моральної культури особистості передбачає не лише підкорення власних інтересів студента суспільним вимогам, але найбільш оптимальну гармонію суспільних і особистих інтересів у його свідомості.

Обмеження та пригнічення вчителя суспільно зумовленими імперативами виховного впливу, що йдуть всупереч його особистим інтересам містить в собі елемент примусової неетичності, яка, в свою чергу, не може мати нічого спільного з ідеями загальнолюдської гуманістичної моралі. Морально досконала особистість наслідує, насамперед, суспільні моральні норми як надбання соціально-культурного досвіду і системи соціальних

цінностей, сприймаючи їх як необхідні і корисні, як такі, що впливають на соціальний прогрес суспільства і гуманізацію соціальних відносин.

В противному разі, "при дефіциті суспільної моральності життя стає грубим, важким, ображаючим душу... Тільки суспільство високоморальне може бути щасливим, бо щастя неможливе без хорошого самопочуття..." [17, с. 4]. Важливим елементом моральної культури вчителя є його моральні орієнтації як складова частина моральних уявлень і переконань. Моральні орієнтації "концентрують в собі усвідомлене, відносно стійке, емоційно пережите відношення особистості до моральних цінностей, більш послідовно і цілеспрямовано здійснюване в повсякденній поведінці". Виходячи з соціальної значимості моральних орієнтацій, виділяються декілька їхніх рівнів: 1) орієнтації вищого рівня, що характеризують уявлення людини про моральний ідеал, сенс і цілі життя; 2) орієнтації, що конкретизують вищий рівень, але стосовно до різних видів діяльності; 3) орієнтації, які пов'язані з дотриманням елементарних норм етикету [89, с. 23]. Моральна культура студента концентрує в собі моральні переконання, що згодом перетворюються в життєві цілі і завдання, вольові якості, високу соціальну значущість мотивації поведінки, діяльності та творчості, яка торкається різних сфер соціалізації і різних об'єктів моральних відносин.

Система соціальних зв'язків між студентом і суспільством ґрунтується на засадах злагоди, людяності, добра і гуманізму, причому "кожне часткове моральне відношення — відношення обов'язку, гуманності, справедливості, піклування про громадську власність, чемне відношення до праці тощо — це форми прояву основного морального відношення і за своєю сутністю є відносинами духовними" [17, с. 25].

Елементи поведінки вчителя можуть бути свідомо вираженими і спонтанними. Спонтанність поведінки, частіш

за все, трапляється за умови, коли вчинок здійснюється під впливом страху перед можливим засудженням з боку громадської думки спільноти, до якої належить вчитель. Тому не можна вважати дійсно етичним вчинок, який поряд із зовнішньою суспільно корисною спрямованістю за мотивацією виражає егоїстичні наміри людини, зневажає колективні інтереси.

Для дослідження проблеми формування моральної культури вчителя в сучасних умовах і удосконалення практики виховної роботи важливо визначити конкретні моральні якості, які мають бути притаманні морально вихованій людині. Поряд з цим, важливо з'ясувати, яке місце мають посідати моральні якості у загальній структурі особистісних властивостей вчителя.

Аналіз цієї проблеми на теоретичному рівні показав, що існує декілька підходів у визначенні тезаурусу загальних і суто моральних властивостей людини. Так, наприклад, В. А. Блюмкін особисті якості людини розподіляє на 4 типи: 1) світоглядні, ідейно-політичні, загальноаксіологічні (ціннісні); 2) моральні; 3) ділові; 4) прагматичні. Суто моральні якості розподіляються на 4 підтипи: 1) колективістські якості: колективізм, почуття солідарності, товариськості, почуття обов'язку, відповідальність, альтруїзм, самовідданість, героїзм; 2) гуманістичні якості: гуманність, людяність, людинолюбство, доброзичливість, доброта, благочестя, увага до людей, душевність, чуткість, милосердя, делікатність, тактовність, довіра тощо; 3) якості, що пов'язані з відношенням особистості до розподілу цінностей: справедливість, безпристрасність, безкорисність, вдячність, почуття змагання, лагідність, упокорення, незаздрисність; 4) якості, що зумовлюють особливості моральної регуляції поведінки: почуття гідності, сорому, самолюбство, ввічливість, чесність, сумлінність, порядність, вірність, надійність, принциповість, відвертість, прямота, правдивість,



добродійність, моральна стійкість, ригоризм, моральний максималізм, безкомпромісність тощо [16, с. 39-40].

Виділяючи модулі рівнів моральної зрілості особистості, за основу беруться особливості морального регулювання поведінки від просто наслідування звичаям і традиціям, підкорення впливу громадської думки до морального саморегулювання. Виходячи з особливостей морального саморегулювання, виділяються три рівні (модулі) етичної досконалості особистості.

Перший модуль характеризується як рівень елементарної моральності, морального навіювання і наслідування. Він утворюється під впливом засвоєння простих моральних норм, набуття культури поведінки і етикету, розвиток слухняності, дисципліни, доброзичливості і поваги до людей. Другий модуль характеризується як рівень орієнтації особистості на зовнішні регулятори поведінки, самолюбства і змагальності. Цей рівень утворюється завдяки впливу громадської думки, який призводить в дію механізми сорому і гідності. Зазначені механізми пов'язані з моральною самооцінкою особистості, усвідомленням своєї самоцінності і могутності, з прагненням до лідерства. Але, водночас, "самолюбство, пихатість, почуття гідності та інші якості другого рівня... не можна вважати найвищим досягненням моральної культури. Це, скоріш за все, перехідна форма, важливий і необхідний етап на шляху становлення моральної свідомості, перехід від егоїзму індивіда, що сприймає світ лише через призму особистих інтересів, до моральної свідомості особистості, яка здатна повністю або майже повністю керуватись інтересами суспільства, інших людей, відкидаючи на другий план вузькоособистісні, егоїстичні інтереси" [16, с. 39].

До третього модуля якостей, що характеризують моральну культуру особистості, належить рівень морального саморегулювання, або рівень совісті, який пов'язаний з такими рисами характеру, як колективізм, гуманізм, почуття

обов'язку і відповідальності, альтруїзм, безкорисність, почуття справедливості і вдячності, чесність, сумлінність [16, с. 40]. Зазначені моральні якості утворюються в постійній взаємодії між собою, інтегруючись в ціннісно-світоглядну орієнтацію студента, єдиний стиль життя і поведінки.

Характерною особливістю морального розвитку вчителя є те, що суто моральні якості не можуть утворитись без належного рівня загальної особистісної культури. При дослідженні проблеми виховання особистості на засадах інвайронментальної педагогіки виділяються декілька структурних груп особистісної культури:

1) складники, що визначають "фізичне здоров'я людини, її здатність запобігти захворюванню;

2) зовнішнє вираження фізичної міцності, моральної витриманості, естетичної завершеності;

3) набір комунікативних прийомів і правил, вміння слухати співбесідника, узгодженість вираження всього, чим володіє особа для себе і про себе (езотеричне) і для всього світу (екзотеричне). Здатність особистості до гармонії, злагоди, визначеності, відкритості або закритості, почуття міри [82, с. 31-32].

Виходячи з ідей інвайронментальної педагогіки, моральна культура вчителя, її виховання передбачає засвоєння правил і норм, що вказують шлях до самореалізації, злагоди з собою і з довкіллям, здатності до саморегуляції своєї поведінки, до самовиховання і самовдосконалення.

Для подальшої розробки проблеми формування моральної культури у майбутніх учителів і розробки шляхів вдосконалення практики виховної роботи важливо з'ясувати співвідношення між загальною і моральною культурою вчителя. У загальному контексті культуру особистості розглядається як міра "освоєння людиною системи моральних і духовних цінностей певного конкретно-історичного суспільства або класу, а також способів

діяльності, що спрямовані на створення, розвиток і перетворення даної системи цінностей” [28, с. 8]. В цьому визначенні, насамперед, підкреслюються аксіологічні і вчинкові аспекти особистісної культури, але, на відміну від неї, моральна культура розглядається як “міра освоєння моральних норм, принципів і ідеалів і міра відповідності моральних аспектів діяльності індивіда об’єктивним інтересам... і потребам поступального розвитку суспільства” [28, с. 10]. Основним недоліком цього визначення є відсутність орієнтації на загальнолюдські моральні цінності, норми і принципи.

Сучасна практика розбудови нашого суспільства і його інтеграції у світовий простір переконливо доводить, що за основу моральної культури мають бути покладені ті моральні цінності, істинність яких доведена найбільш прогресивними мислителями минулого і конкретно-історичною практикою людства. Так, посилаючись на ідеї Каріона Істоміна, серед критеріїв моральної культури, морального розвитку і успіху особистості Л. С. Нечепоренко виділяє: виконання десяти заповідей Ісуса Христа; утримання від семи смертних гріхів (похіть, чревоугодництво, гнів, бездіяльність, заздрість, пихатість, жадібність); сповідання трьох вічних добродішностей, таких як Віра, Надія, Любов [82, с. 193].

У визначенні феномену “моральна культура” дещо іншої точки зору дотримується Л. Волченко. Не відкидаючи ціннісно-нормативної сутності моральних норм і принципів, наголошується на тому, що “моральна культура є не що інше, як процес і результат розвитку сутнісних сил людини, які пов’язані з її здатністю сприймати цінність іншої людини, поважати її гідність, критично оцінювати свою поведінку у відповідності до суспільних інтересів і суспільної моралі, правильно, прогресивно її орієнтувати, бути морально активною особистістю, співпереживати, радіти, жаліти тощо, і оскільки розвиток цих сил можливий лише в соціумі і

завдяки соціуму, то сутнісний зміст моральної культури складає позитивний моральний досвід людства, що накопичений в процесі історичного соціального розвитку...” [28, с. 93]. Підкреслюється, що серед найголовніших складових моральної культури людини є культура морального мислення, єдність моральних почуттів з переконаннями, що дають особистості вірну моральну оцінку своїх дій і вірну орієнтацію в системі моральних цінностей. Все це сприяє оволодінню людиною моральними формами управління своїм громадським і індивідуальним життям.

Розглядаючи моральну культуру з позиції аксіологічного ціннісно-імперативного аналізу, А. Титаренко дійшов висновку, що в моралі міститься аксіологічний зміст культури. Якщо "розглядати моральні відносини як об'єктивацію духовних цінностей в практичній (матеріально фіксованій) масовій поведінці, в рамках і координатах культури, то тоді особливого значення набуває методологія аксіологічного аналізу культури, її морального змісту — як динамічної системи моральних цінностей, орієнтацій, способів самореалізації особистісної поведінки...” [108, с. 31-32].

Вирішення проблеми формування моральної культури вчителя в системі соціальних і моральних відносин потребує більш детального налізу особливостей розвитку моральної культури спілкування, бо при її відсутності виникають непорозуміння між людьми, розбіжність системи цінностей, інтересів, моральних і світоглядних переконань.

Відсутність належної культури спілкування негативно впливає на моральне самопочуття і внутрішню моральну саморегуляцію поведінки вчителя. В подоланні морально-психологічних труднощів, що виникають при низькому рівні моральної культури спілкування "важливе формування таких елементів моралі і моральної культури поведінки особистості, які, по-перше, пов'язані з ефективними

механізмами супідрядності системи норм і забобон, вміння знайти в кожній конкретній (в тому числі конфліктній) ситуації саме таку шкалу цінностей, яка б визначала їхню вірну підпорядкованість, ієрархію, і, по-друге, забезпечують гуманне сприйняття людиною людини, вміння вжитись в духовні переживання іншої людини...” [108, с. 33].

Проблема узгодження моральних відносин між учасниками навчально-виховної діяльності в процесі спілкування пов'язана з багатьма чинниками, зокрема, зі стереотипом сприйняття іншої людини, який склався під впливом попереднього досвіду, здатності до об'єктивної морально-естетичної оцінки вчинків інших, провідними з цих елементів є здатність студента подолати в собі гнів, почуття неприязні, агресивності, зневаги, образи до іншого, що можливе лише за умови розвитку в нього великодушності, альтруїзму, безкорисливості, які, в свою чергу, утворюються на засадах гуманістичного виховання.

Виходячи з аналізу проблеми співвідношення загальної і моральної культури, можна відзначити, що моральна культура є не лише складовою, а й інтегруючою сутністю загальної культури майбутнього вчителя. Серед основних її структурних компонентів можна виділити:

- а) рівень розвитку морально-естетичних потреб і почуттів;
- б) єдність особистих моральних якостей, що відповідають вимогам соціалізації, моральних принципів і етичних переконань;
- в) рівень розвитку вмінь та навиків, що містять в собі досвід етичної поведінки;
- г) активна дійова позиція студента по відношенню до об'єктів соціальної практики, існуючої системи моральних відносин і до самого себе, що зумовлює моральну саморегуляцію його діяльності і поведінки.

Виходячи з аналізу проблеми співвідношення загальної і моральної культури особистості, можна відзначити, що

моральна культура є не лише складовою, а й інтегруючою сутністю загальної культури майбутнього вчителя. Основними структурними компонентами моральної культури студентів, які найбільш за все потребують дослідження, є:

а) рівень розвитку морально-естетичних потреб і почуттів, які включають відчуття прекрасного в природі, мистецтві і в людських стосунках, естетичний смак, любов до прекрасного, почуття совісті та педагогічного обов'язку, любові до Батьківщини та своєї професії;

б) морально-дійова позиція студента, по відношенню до об'єктів соціальної практики, існуючої системи моральних відносин і до самого себе, яка має відповідати вимогам його соціалізації. Морально-дійова позиція студента включає наявність морально-вольових якостей і дійових вчинків у відповідності до існуючих моральних принципів та норм, самодисципліну, здатність до моральної саморегуляції поведінки, творчо-естетичну спрямованість діяльності, наявність готовності захищати національні інтереси України;

в) рівень розвитку вмінь та навиків, що містять в собі досвід етичної поведінки, який включає моральні звички та навички дотримання вимог етикету, альтруїстичні вчинки, культури спілкування, навички морально-виховної діяльності, працелюбство та досвід колективної діяльності;

г) морально-естетичні переконання, що зосереджують в собі почуття справедливості, усвідомлення морального та естетичного ідеалів як провідних орієнтирів життєдіяльності, морально-ціннісні орієнтації, почуття колективізму та патріотизму.

Зазначені критерії моральної культури вчителя розглядаються окремо як абстрактні теоретичні та емпіричні показники, але об'єктивно вони знаходяться в системі взаємозалежностей та деяких протиріч, які, з методологічної точки зору, потребують подальшого аналізу.

## **1.2. Моральна культура як елемент креативності вчителя**

Співвідношення моральних якостей вчителя і його творчої активності є проблемою досить актуальною, бо вчитель є основним спадкоємцем, носієм та хранителем моральної культури соціуму. Дослідження моральної культури вчителя в контексті формування його креативних вмінь і навиків має велику актуальність, бо коли активна соціально-культурна, педагогічна, науково-технічна чи художня творчість йде всупереч об'єктивним моральним вимогам соціуму, то вона втрачає гуманістично орієнтований соціальний сенс і не примножує суспільне благо. За даних умов етично неконтрольована творчість приносить суспільству більше шкоди, ніж добра. Соціальна практика має безліч прикладів, коли творчі надбання талановитих вчених спрямовуються не на примноження суспільного блага, а на різні види діяльності, що пов'язані з науково-технічним прогресом, і, зокрема, безпосередньо або опосередкованою розробкою, вдосконаленням технічних та біологічних засобів масового знищення людей.

Неконтрольоване використання шкідливого виробництва, гонка озброєнь, накопичення генетично і екологічно небезпечних продуктів харчування поставили людство на межу виживання. За етичним сенсом творчість не може бути індиферентною щодо етичних критеріїв, бо "особливістю моральної регуляції поведінки людини, орієнтації в цінностях життя і культури є її універсальний характер. Моральні принципи, норми поведінки, оцінки пронизують всю систему суспільних відносин, регулюють всі без винятку сфери життя людини, в тому числі професійну" [87, с. 67].

Творчість вчителя зумовлена моральною та соціально-культурною сутністю педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку інтелектуально освіченого та морально здорового підростаючого покоління. Основною

критеріальною оцінкою педагогічної діяльності вчителя є наслідки, до яких вона призводить окрему підростаючу особистість, соціальні спільноти і все людство у виборі пріоритетів та перспектив свого подальшого розвитку і їхнього співвідношення з суспільним благом. Тому етичний сенс формування творчого потенціалу вчителя як провідного елементу його моральної культури полягає у визначенні найбільш пріоритетних моральних соціально-зумовлених цілей і завдань удосконалення системи освіти у відповідності до найбільш актуальних проблем становлення суспільства.

Моральний аспект підготовки вчителя до творчої діяльності ще не отримав належної уваги з боку науковців. Теоретико-методологічний аналіз цієї проблеми показує, що серед моральних чинників і механізмів, які найбільш за все впливають на розвиток творчої активності вчителя є: соціально-деонтологічний, потребносно-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний та особистісно-регулятивний. У сукупності вони складають певну систему, в якій особистісно-регулятивний механізм є провідним.

За своїм змістом творчість має соціально зумовлений характер і є важливою складовою професійної діяльності вчителя, яка, в свою чергу, спрямована на виконання соціального замовлення суспільства по вихованню морально досконалого типу особистості, зумовленого об'єктивним прагненням різних соціальних спільнот до суспільного блага. Соціально-етична зумовленість творчої діяльності педагога полягає і в тому, що вивчаючи творчу спадщину своїх попередників, він намагається створити нові більш досконалі напрямки розробки різних педагогічних систем і технологій, спираючись на моральний і соціально-культурний досвід минулих поколінь.

Деонтологічна сутність творчості впливає з належного, вона зумовлена прагненням вчителя до створення більш досконалих освітньо-виховних технологій, елементів



соціально-культурної і художньої творчості. Протиріччя між існуючим і належним є основною рушійною силою науково-технічного і соціально-культурного прогресу суспільства. Розуміння і переживання цього протиріччя є стимулюючим чинником підвищення творчої активності вчителя.

У розвитку творчих задатків вчителя велику роль відіграє його морально-етична культура мислення, бо саме вона дозволяє усвідомити належне, більш досконале у функціонуванні соціально-педагогічних процесів і підсистем. На підґрунті загального індивідуального розвитку вчителя, його етичної інформованості формується моральна свідомість, яка, в свою чергу, підвищує моральну рефлексію, розвиває критичне мислення, здатність до поглибленого аналізу існуючих зразків творчості. "Орієнтація фахівця на такі професійні цінності, як професійний обов'язок, відповідальність, гідність, активізує творчі пошуки, які спрямовані на досягнення більш високої ефективності трудової діяльності. Без критичного осмислення морального досвіду ...в професійній діяльності минулих поколінь, неможлива творчість..." [87, с. 69].

Усвідомлення існуючої недосконалості деяких педагогічних систем і переживання належного в педагогічній діяльності як ідеальної субстанції створює установку і готовність до творчого пошуку, активно впливає на морально-дійову сферу вчителя, тому прагнення до належного можна розглядати як один з провідних стимулів і мотивів його творчої діяльності.

Потребносно-мотиваційний компонент розвитку творчої активності майбутнього фахівця полягає в розкритті його внутрішніх установок, потенційних можливостей і природних задатків, бо мотиви є основними рушійними силами різних видів діяльності. Якщо праця студента не підкріплена особисто значущими мотивами і стимулами, то творче ставлення до неї значно знижується. Але в

організації виховного процесу важливо, щоб особисто значущі мотиви творчої діяльності студента не вступали в протиріччя з колективними і суспільними інтересами. З іншого боку, соціальна зумовленість професійної діяльності має відповідати вимогам раціональності, доцільності і не повинна пригнічувати творчий потенціал студента.

У протилежному разі, коли зовнішня соціально і морально-стимулююча зумовленість діяльності пригнічує студента, то за даних обставин руйнується і вся інша природно зумовлена та внутрішньо мотивована його психологічна структура. Водночас "для багатьох людей внутрішнє творче середовище — це вони самі. Саме їхня індивідуальність допомагає знаходити виходи зі складних ситуацій. Вона також керує нашою поведінкою і зумовлює образ наших думок. В деякій мірі, наші думки — це є ми самі, і навпаки. Наше внутрішнє творче середовище невід'ємне від нас," — підкреслює Ван Ганді [24, с. 26].

До компонентів внутрішнього творчого середовища особистості належать: самооцінка, мотивація, здатність до критичного аналізу, наполегливість, впевненість в своїх силах, допитливість, рішучість йти тільки вперед, здатність вірно формулювати проблему, оптимізм, гнучкість розуму, здатність до сприйняття нових ідей, готовність до ризику, незалежність мислення, фантазія, концентрація уваги, образність мислення, терпимість до невизначеності, почуття гумору, дисципліна" [24, с. 36-58]. Всі зазначені якості складають творчий потенціал особистості вчителя і, в значній мірі, впливають на формування позитивної мотивації його поведінки.

Творчий характер діяльності вчителя значно посилюється, коли в дію вступають соціально зумовлені моральні мотиви: почуття обов'язку, любов до професії, бажання творити добро, прагнення до самоствердження і набуття певного соціального статусу, до визнання успіхів з

боку оточуючих і громадськості, прагнення творити за законами краси, бажання відчувати моральне задоволення від результатів педагогічної праці тощо.

Володіючи навиками саморегуляції, що впливають з елементів нормативної етики, вчитель може більш якісно оцінювати, контролювати і усвідомлювати свої потреби, піддавати їх етичній сегрегації у відповідності до інтересів інших. Лише за таких умов мотиви і потреби загального характеру стають важливими етичними складниками саморегуляції творчої діяльності і поведінки вчителя. "Експериментально встановлено: розумові здібності виявляються, лише відбиваючись від мотиваційної сфери особи, яка чи стимулює, чи гальмує реалізацію їх. Кожній людині притаманна певна система мотивів. Мотиваційна сфера як рушійна сила людської поведінки посідає провідне місце у структурі особи. Вона зумовлює її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність, соціальні ролі й установки, впливає практично на всі психологічні процеси" [50, с. 72].

Усвідомлення вчителем своїх соціальних і моральних потреб стимулює розвиток його суспільно значущої мотивації творчої діяльності. Водночас розширення соціальних потреб зумовлене рівнем соціалізації особистості і тією системою цінностей, якій вона надає перевагу. Тому розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця в повній мірі неможливе без цілеспрямованого формування його морально орієнтованого, ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

В процесі виховної роботи серед майбутніх вчителів важливо сформуванати таку систему цінностей, яка б відображала не тимчасові, а вічні соціально-культурні і духовно-практичні надбання світової цивілізації. З цього приводу А. Маслоу стверджував, що цінністю є визначення більш "високого духовного життя", бо "сущє" співпадає з

"належним", факт з цінністю, світ, яким він є, який описується і сприймається, стає тим же, що світ, який цінять і якого бажають. Світ, який є, стає світом, який має бути" [70, с. 107]. Усвідомлення вчителем своєї творчої місії в підготовці морально досконалої підростаючої особистості є провідним механізмом переходу від пасивного оцінювання об'єктів соціально-культурної дійсності, до активної творчої діяльності.

Ціннісні орієнтації вчителя утворюють змістовну сторону його спрямованості на творчу діяльність, тому, з методологічної точки зору, постає важливою проблема про сутність найвищої досконалості у педагогічній творчості, тобто про те, яким критеріям має відповідати належне і яким шляхом до нього треба рухатись в процесі творчого пошуку? Вбачається, що найголовнішими методологічними засадами творчості вчителя мають бути критерії доцільності і раціональності педагогічної діяльності по відношенню до самої людини, певної соціальної спільноти і до всього людства. За змістом і кінцевим наслідком творчої пошуку педагога мають бути не лише соціально зумовленими, а й людськими, вони мають відповідати критеріям добра, краси і корисності.

У формуванні ціннісно-орієнтаційної спрямованості творчої діяльності вчителя важливу роль відіграє його ставлення до праці як провідної соціально-культурної цінності, бо при відсутності внутрішньої установки на різні види діяльності і переконань з питань працелюбства творчий потенціал особистості значно звужується. Як показали дослідницькі бесіди, серед студентської молоді є поширеною думка про те, що праця не належить до пріоритетних соціальних цінностей. Така світоглядна установка утворює споживче ставлення до матеріальних і духовних цінностей. За даних умов споживання і задоволення від нього само по собі стає цінністю, хоча задоволення потреб майбутнього

вчителя має бути не самоціллю, а одним з найважливіших стимулів його творчої діяльності, тому виховна робота серед студентської молоді повинна впливати на формування системи соціально значущих цінностей і переконань, зокрема переконань про працю як найважливішу соціально-культурну цінність.

Творчість є, насамперед, проявою індивідуальності та внутрішнього світу вчителя, але, певною мірою, вона соціально зумовлена. Творчість вимагає дисциплінованості і відповідального ставлення до праці, але надмірна примусовість і регламентація діяльності студента зовнішніми нормативними вимогам обмежує його творчий потенціал.

Творчість не сумісна з насильством над особистістю і її моральним пригніченням, тому проблема творчості об'єктивно зумовлена розвитком внутрішньої морально-регулятивної сфери особистості студента, що включає збалансованість зовнішніх і внутрішніх стимулів діяльності, потреб і інтересів, індивідуальної і суспільно значущої спрямованості науково-пізнавальних пошуків і розробок, узгодженість внутрішніх психічних процесів, які стимулюють творчу активність особистості.

Проблема особистісно-регулятивних механізмів творчої діяльності особистості ще недостатньо вивчена, але в цьому напрямку є деякі розробки. І. П. Калошина, виходячи з аналізу цієї проблеми виділяє декілька груп механізмів творчої діяльності, пов'язуючи їх з пошуком невідомого за допомогою механізму аналізу через синтез, взаємодії інтуїтивного і логічного започаткувань, евристичних прийомів і методів пошуку нового та механізму асоціації. Наголошується на тому, що "методологічні евристики... забезпечують суб'єкту можливість більшої саморегуляції творчої діяльності, ніж предметні" [48, с. 31-43]. Отже саморегуляція творчої діяльності вчителя пов'язана,

насамперед, з формуванням у нього загальної моральної культури і культури розумової діяльності, яка дисциплінує особистість і робить її поведінку регламентованою, раціональною і морально узгодженою.

Поряд з цим, саморегуляція творчої діяльності зумовлена типом характеру вчителя, розвитком його свідомості, яка робить творчу діяльність більш мотивованою і стратегічно визначеною. "Багато людей перебуває під впливом думки, що вони ефективно піддані самоконтролю, їм здається, якщо не зважати на їхні тимчасові помилки, то вони добре розуміють усе, що роблять. Між тим, є незаперечні докази, що така думка не має під собою ніякого підґрунтя. Більшість дій людина виконує, не усвідомлюючи цього. Там, де відсутня самосвідомість, не може бути самоконтролю", — відзначають О. І. Клепиков та І. Т. Кучерявий" [50, с. 116].

Постійний самоаналіз, самоконтроль і самооцінка надають можливість вчителю проявляти значно більшу гнучкість, мобільність і оперативність в організації власної інтелектуально-творчої діяльності. Тому оволодіння студентом навиками самоаналізу, самооцінки і саморегуляції діяльності, використання ним чітко відпрацьованого психологічного інструментарію і новітніх педагогічних технологій надасть йому можливість більш ефективно впливати на внутрішні морально-регулятивні механізми своєї поведінки і творчої діяльності.

До педагогічних передумов розвитку морально-регулятивної сфери вчителя слід віднести: загальну культуру емоцій, домінування морально-естетичних почуттів над суто психічною сферою, високий рівень моральної самосвідомості і рефлексії, вміння керувати власним емоційним станом, високий рівень моральної мотивації поведінки та вольових якостей. У моральній саморегуляції поведінки особистості провідну роль відіграють самосвідомість, її бажання і вміння

самій оцінювати свої вчинки, налагоджувати доброзичливі стосунки з іншими, успішно вирішувати власні проблеми і негаразди, вміння досягати власних сенсожиттєвих цілей.

Аналіз проблеми співвідношення морально-регулятивних якостей і творчої активності вчителя показує, що у розвитку творчого потенціалу фахівця важливо надати йому можливість духовного, морально-психологічного і культурного зростання як повноцінної соціалізованої особистості. Лише за таких умов творчий потенціал обдарованої студентської і учнівської молоді буде більш наполегливо слугувати покращенню морального стану суспільства, його діяльнісній спрямованості на примноження суспільного блага.

Морально-етичний сенс творчості вчителя тісно пов'язаний з формуванням його педагогічної майстерності, бо вона зосереджує в собі не лише високий педагогічний професіоналізм, але й внутрішню морально-етичну досконалість, духовну та естетичну привабливість. Формування педагогічної майстерності вчителя в більшості науково-методичних розробок розглядається з позиції володіння формальними знаннями, вміннями і навиками, що пов'язані з елементами педагогічної техніки і акторської майстерності, але реалізація цих елементів на практиці якісно неможлива коли вчителю бракує внутрішньої морально-духовної культури, інтелектуальної та художньо-естетичної привабливості.

В дослідженні найбільш оптимальних шляхів формування педагогічної техніки вчителя існує багато науково-методичних розробок, але, поряд з цим, проблеми формування морально-етичних елементів, що зумовлюють формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя досліджені ще недостатньо.

Вплив моральної культури вчителя на формування його креативних якостей і педагогічної майстерності за своєю

сутністю є поліфункціональний, бо він активізує внутрішні приховані механізми його професійного становлення і зростання як фахівця. Проблеми активізації моральних чинників у формуванні педагогічної майстерності вчителя полягають в такому: по-перше, в системі вищої педагогічної освіти, особливо в університетах, серед частини студентів існує профорієнтаційна невизначеність щодо професії вчителя, оскільки кваліфікація педагога надається поряд з отриманням спеціальності з природничого або гуманітарного профілю. В умовах університету, загальний об'єм годин, що призначені на педагогічну підготовку, складає в середньому від 7 до 12 % його загальної вузівської підготовки.

По-друге, студент, який поступив в університет після закінчення загальноосвітньої школи, ще не володіє стійкими соціальними, інтелектуальними та морально-естетичними якостями, які зумовлюють успішність педагогічної діяльності, забезпечують його подальше професійне зростання, утворюють власні педагогічні погляди та переконання. Соціальна та професійна невизначеність студента заважає утворенню стійкої моральної спрямованості на професійне самовдосконалення і моральне самовиховання.

По-третє, студент, який не має педагогічного досвіду, здебільше не здатний об'єктивно оцінити неперевершене значення педагогічної спадщини минулого та сучасного передового педагогічного досвіду як моральної самоцінності. Тому формування позитивного ставлення студента до постійного професійного зростання та оволодіння сучасними педагогічними знаннями як до внутрішньо мотивованої і особистісно значущої цінності у вузівському виховному процесі є вкрай актуальним завданням.

Формування креативних якостей вчителя і їхньої реалізації через елементи педагогічної майстерності має передбачати не лише розвиток потреб в оволодінні фахової наукової інформації, але й відповідний рівень сформованості



морально-вольової сфери через розширення морально-етичних мотивів його професійного зростання (патріотичні громадянські почуття, професійний обов'язок, професійна відповідальність, самовідданість педагогічної професії тощо).

Педагогічний досвід переконливо вказує на те, що неможливо з буденного педагога середнього рівня зробити педагога майстра, застосовуючи лише примусові адміністративні дії по розробці та втіленні в педагогічну практику різних елементів навчально-виховних технологій, що підвищують рівень педагогічної майстерності вчителя. Креативні якості вчителя та його професійна педагогічна майстерність виникають лише на підґрунті особистісної моральної культури та культури інтелектуальної діяльності, що зумовлює формування компонентів внутрішньої саморегуляції його поведінки, які є однією з найважливіших передумов утворення позитивної установки на постійне самовиховання і професійне самовдосконалення.

Підвищення моральної компетентності вчителя ще не отримало належного стимулювання в системі загальної середньої освіти. Як показав аналіз сучасної педагогічної практики, оцінка успішності діяльності вчителя, насамперед, визначається за формальними показниками, що мають переважно дидактичну спрямованість і не враховують елементи моральної культури, загальної вихованості та рівень вихованості і соціалізації учнів, але, водночас, саме ці критерії стимулювання педагогічної діяльності мають бути провідними в розбудові системи освіти у відповідності до сучасних соціально несприятливих умов.

Справжній вчитель може виховувати і викликати в учнів зацікавленість до предмета і потяг до знань здебільше завдяки власній моральній культурі і духовному багатству. Без широкого інтелектуального багатства, високого тезаурусу, оволодіння культурою мови і мовлення не може утворитись справжній вихователь, здатний виховувати, за

висловом В. О. Сухомлиньського, єдиним витонченим і надійним, всесильним і гострим інструментом виховання — словом. Як свідчить практика виховної роботи, вербальні методи виховання можуть бути дійовими і ефективними тільки за умови, коли вчитель є взірцем різнобічної моральної та інтелектуально-духовної звершеності.

Культуру розумової діяльності і мислення можна розглядати є універсальний і інтегруючий показник морально-духовної досконалості вчителя. Сутність культури творчого мислення в контексті виховання особистісної морально-духовної культури вчителя розкривається в наступному:

- по-перше, вчитель покликаний нести учням не лише знання, але й закласти основи гуманістичного світосприйняття, навчити їх різним нормам, правилам та прийомам безпосередньої і опосередкованої пізнавальної діяльності в процесі самоосвіти і самовиховання;

- по-друге, культура мислення дозволяє вчителю більш об'єктивно визначати проблематику і найбільш слабкі ділянки навчально-виховного процесу, актуалізувати й формулювати виховні завдання, знаходити найбільш оптимальні шляхи і методи їхнього вирішення;

- по-третє, без належного рівня моральної рефлексії та культури мислення значно ускладнюється втілення вчителем теоретичних положень і урахування об'єктивних закономірностей виховання у повсякденну практичну діяльність, вивчення і теоретичне узагальнення передового педагогічного досвіду та творчого пошуку нових шляхів оволодіння педагогічною майстерністю.

Культура моральної свідомості є визначальним і провідним процесом розвитку моральної рефлексії вчителя, його здатності до самопізнання та об'єктивної моральної самооцінки своєї поведінки і педагогічної діяльності, вміння бачити себе з боку інших, об'єктивно оцінювати ту систему моральних відносин, яка утворилась навколо нього. Культура

гуманістичного мислення підвищує рівень соціальних і професійних домагань вчителя, сприяє цілеспрямованості, організованості і ефективності педагогічної діяльності.

Формування моральної культури вчителя передбачає не лише засвоєння ним загальнолюдських моральних норм і принципів, що регулюють поведінку особистості, але й орієнтацію в системі соціальних і моральних норм, що склалась у суспільстві під впливом соціально-культурних процесів. Тому проблему формування моральної культури вчителя необхідно розглядати в контексті його особистісної моральної і соціально-орієнтаційної позиції, що утворилась під впливом позитивних і негативних соціальних чинників.

В сучасних наукових розробках приділяється значної уваги до проблем соціалізації учнівської та студентської молоді, але, водночас, серед науковців не виникає питання про те, наскільки сам вчитель є морально зрілою та соціально вихованою особистістю, вірно сприймає і оцінює позитивні перетворення, що відбуваються у суспільстві, визначає своє місце в цих зрушеннях. Це питання постає актуальним тому, що “вірна соціалізація стає можливою лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного “Я” з інтересами інших людей, не тільки вміє, але й старається поступитись своїми бажаннями за ради інтересів загального блага” [82, с. 41].

Важливе місце в соціалізації майбутнього вчителя посідає усвідомлення великої етичної місії, що покладена на нього суспільством, яка полягає в підготовці духовно багатого, інтелектуально і морально зрілого підростаючого покоління, здатного захищати національні інтереси в загальному державотворчому процесі. Виховний потенціал освіти у формуванні моральної культури особистості досліджений ще недостатньо, але вбачається, що предмети гуманітарного циклу створюють важливі передумови для підготовки майстра-вихователя. Вони містять в собі великі потенційні

можливості в активізації механізмів формування моральної культури вчителя і, зокрема, вказують на виваженість та доцільність використання елементів педагогічної техніки, її спрямованість у вирішенні найбільш актуальних, соціально зумовлених і методологічно виважених педагогічних завдань сучасної системи освіти.

Підсумовуючи аналіз проблеми формування моральної культури вчителя, можна зробити наступні ґносеологічні висновки:

По-перше, моральна культура вчителя є цілісна структурна сукупність його моральних якостей, що проявляються в системі відносин між особистістю і соціумом, та по відношенню особистості до себе і внутрішнього “Я”. Моральна культура вчителя включає моральні орієнтації, уявлення, переконання, що перетворюються в життєві цілі, вольові якості, високу соціальну значущість мотивації поведінки, яка торкається різних сфер його соціалізації і різних об'єктів моральних відносин. Дослідження проблеми формування моральної культури майбутнього вчителя в умовах демократизації системи освіти, насамперед, має бути сконцентроване на вивченні внутрішніх соціально-педагогічних механізмів моральної саморегуляції його поведінки в умовах обмеженого соціального контролю.

По-друге, моральна культура вчителя утворюється на підґрунті наслідування соціальних і моральних норм, що містять в собі найбільш прогресивний соціально-культурний досвід попередніх поколінь і систему загальнолюдських соціальних цінностей. Основними критеріями моральної культури вчителя є його реальні вчинки, що спрямовані на досягнення злагоди з макро- та макросередовищем, відстоювання в своїй діяльності загальнодержавних і національних інтересів. Формування моральної культури вчителя є цілісний процес повноцінного розвитку і

професійної підготовки спеціаліста у відповідності до моральних вимог становлення гуманного, демократичного суспільства. Виховання художньо-естетичної, екологічної, правової, політичної, економічної і фізичної культури вчителя є найважливішими складовими передумовами формування його моральної культури.

По-третє, елементи етичної поведінки вчителя можуть бути свідомо вираженими і спонтанними, етична поведінка може характеризуватись за зовнішніми проявами і за внутрішньою мотивацією, яка є провідною у визначенні морального сенсу вчинку. Постійне пригнічення студента суспільно зумовленими імперативами соціального впливу містить в собі елемент примусової неетичності, воно має негативний вплив на розвиток його внутрішньої морально-психологічної структури, яка зумовлює саморегуляцію його життєдіяльності та поведінки.

По-четверте, формування моральної культури вчителя знаходиться в тісному зв'язку з процесами набуття різноманітних морально-естетичних, інтелектуальних і фізичних якостей, що зумовлюють його різнобічну науково-пізнавальну, репродуктивну, професійну і творчу діяльність. Моральна саморегуляція поведінки студента як провідний елемент його моральної культури має триступеневу структуру. З якої, перший рівень характеризує елементарні якості, другий — утворюється під впливом зовнішніх регуляторів поведінки і третій рівень пов'язаний з дією внутрішніх імперативів поведінки, таких як совість, почуття обов'язку, відповідальності, колективізм, альтруїзм тощо.

Найбільш доцільне поєднання зовнішніх моральних санкцій до студента, з його внутрішніми морально-вольовими чинниками поведінки складають гармонійну основу його моральної культури. Рівень соціального контролю до студента знаходиться в зворотньому

відношенні до формування його внутрішніх морально-регулятивних механізмів поведінки. Обмеження свободи вибору поведінки студента негативно впливає на розвиток його внутрішніх моральних чинників поведінки. Важливим елементом моральної саморегуляції поведінки майбутнього вчителя є його совість як осмислене переживання своїх вчинків, усвідомлення їхнього співвідношення до моральних норм, правил і традицій соціальної спільноти, до якої він належить.

По-п'яте, перехід моральної норми до внутрішньої морально-психологічної структури вчителя є провідним елементом свідомої моральної саморегуляції його поведінки. Важливою умовою переходу об'єктивних моральних цінностей і норм в суб'єктивну структуру моральної свідомості вчителя є його потреба в наукових знаннях і, особливо, гуманітарного характеру. У формуванні моральної культури вчителя велику роль відіграють його пізнавальні потреби і гуманістична ціннісно-орієнтаційна спрямованість світогляду, яка сприяє інтеріоризації морально-духовних цінностей.

Провідну роль у формуванні моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу відіграє особистість викладача. Готовність педагога до кваліфікованого вирішення виховних завдань залежить від його спеціальної підготовки, яка має передбачати володіння теорією і методикою морального виховання. Здатність майбутнього педагога виконувати свою виховну функцію знаходиться в прямій залежності від його загального морального розвитку. Проблема морального розвитку майбутнього фахівця полягає в недостатньому його залученні до системи духовного виробництва, яка відкриває доступ до духовних надбань суспільства, що сприяє утворенню нових інтелектуальних і морально-духовних цінностей.

Високий рівень загальної гуманітарної підготовки майбутнього вчителя сприяє утворенню поглибленого гуманістичного мислення, що створює установку на засвоєння ідеї соціального гуманізму, виховує віру в учня і безмежні можливості людської досконалості. Моральна культура вчителя має визначатись, насамперед, не рівнем його чутливості до зовнішніх примусових дій, а рівнем сформованості внутрішніх імперативів поведінки: совість, культура мислення, власна гідність, почуття педагогічного обов'язку і справедливості. Ці імперативи, з одного боку, можна розглядати як критерії сформованості моральної культури вчителя, і з іншого — як основні внутрішні моральні механізми його поведінки, якщо вони розглядаються як складні, структуровані, взаємозумовлені динамічні процеси.

## **РОЗДІЛ II.**

### **ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

#### **2.1. Когнітивно-пізнавальний механізм формування моральної культури вчителя**

Дослідження проблеми формування механізмів моральної культури студентів може бути вірогідним на основі її всебічного теоретико-методологічного аналізу. На основі аналізу попередніх розробок було встановлено, що ця проблема має чотири аспекти: етичний, соціально-педагогічний, психолого-педагогічний і методичний. Тому в процесі дослідження використовувались основні фундаментальні концептуальні положення, які мають методологічний сенс щодо вивчення проблеми формування моральних механізмів поведінки майбутнього вчителя, як процесів, що об'єктивно опосередковують традиційні виховні системи і технології.

Активізація системи механізмів формування моральної культури майбутнього вчителя залежить від рівня його соціальних домагань і характеру науково-пізнавальних потреб, які ґрунтуються на усвідомленні соціальної цінності знань і професійної кваліфікації. Об'єктивна необхідність дотримання цієї вимоги підвищується в міру розвитку демократичних засад навчально-виховного процесу.

Фундаментальні концептуальні положення зумовили стратегію і тактику дослідження, сприяли більш детальній розробці науково-дослідницького інструментарію та теоретичній інтерпретації отриманого емпіричного матеріалу.

Соціально-етичний аспект проблеми формування механізмів моральної культури майбутніх вчителів розроблявся на основі різних концептуальних підходів і рішень. До них належать: співвідношення свідомих і надсвідомих компонентів моральної поведінки особистості



(Л. Божович, А. Леонт'єв, І. Кон, Б. Ніколаїчев, К. Обуховський, С. Рубінштейн), детермінація поведінки особистості (М. Боровський, В. Іванов, Б. Кедров, Л. Куліков, М. Парнюк, С. Попов), співвідношення об'єктивних і суб'єктивних компонентів моральної поведінки особистості як цілісної системи (Л. Рувінський, Н. Абрамова, В. Ільїн, Г. Короткова, Е. Маркарян, О. Целікова та ін).

Аналіз специфічних особливостей виховної дії опосередкованих механізмів формування моральної культури майбутніх учителів передбачало використання різноманітних методів пізнання та осмислення педагогічних процесів, серед яких особливе значення мали аналіз та синтез, абстрагування (ізолююче та узагальнююче), ідеалізація понять, моделювання розвитку особистості та соціально-педагогічних процесів, конкретизація теоретичних положень, висновків і гіпотез. Це надало можливість проаналізувати наступні концептуальні механізми формування моральної культури студентів: когнітивно-пізнавальний, соціально-орієнтаційний, морально-нормативний та морально-регулятивний.

Концептуальні механізми формування моральної культури студентів розглядались абстрактно, але їхня дійова спрямованість сконцентрована в синтезуючій взаємодії і взаємозумовленості, тому об'єктивно вони виступають як синтезуючі домінанти виховного процесу, між якими існує система опосередкованих зв'язків.

Складність формування когнітивно-пізнавального компоненту моральної саморегуляції поведінки студента полягає в тому, що його етичні погляди формуються переважно під впливом соціального оточення, або власного життєвого досвіду, який може вступати у протиріччя з об'єктивними етичними вимогами. Виникає проблема співвідношення між об'єктивною сутністю соціальної інформації, яка містить моральний сенс, і її суб'єктивною

оцінкою вчителем в залежності від його світоглядної позиції, яка утворилась під впливом попереднього, перцептивного життєвого досвіду.

Комплексний підхід до розробки концептуальних теоретичних засад формування моральної культури студентів передбачає всебічний більш поглиблений теоретико-методологічний аналіз проблеми переходу соціально зумовлених моральних вимог до студента в його внутрішню морально-світоглядну структуру. "Коли втрачається світогляд, зазначає В. І. Вернадський, з ним втрачається найвища усвідомлена насолода, яку дає наука, і залишаються окремі мікроскопічні радощі; почуття обов'язку і усвідомлення ідеалу оволодівають людиною, яка дивиться на науку широким поглядом, а не поглядом спеціаліста, який не бачить нічого за межами своєї спеціальності і вважає себе вченим" (26, 153). Етичні погляди В. І. Вернадського щодо наукової творчості пов'язані з розвитком світоглядної позиції вченого, у пригніченні і обмеженні людської думки він вбачав перші паростки її етичної деформації. Обмеження потенційних інтелектуальних можливостей особистості не лише затуплює її розвиток, а й є значною перешкодою загального інтелектуально-етичного прогресу суспільства.

Основна теоретико-методологічна вимога певного напрямку дослідження виховного процесу полягає в тому, що його концептуальний аналіз повинен ґрунтуватись, насамперед, не на безпосередній розробці технологічних виховних систем, а на дослідженні системи об'єктивних, очевидних і прихованих закономірностей морального зростання студента, на основі якого здійснюється більш детальна розробка концептуальних і технологічних систем та підсистем виховного процесу з урахуванням його стихійних і цілеспрямованих, об'єктивних та суб'єктивних чинників, закономірностей, визначенням між ними прямої і опосередкованої системи зв'язків.

Дослідження є більш вірогідним, коли воно передбачає використання різноманітних методів пізнання та осмислення педагогічних процесів.

Формування механізмів моральної культури особистості залежить не тільки від її природних задатків, але й від цілої сукупності зовнішніх соціальних чинників, бо «різні чинники, що зумовлюють моральну поведінку особистості, діють не твердо, однозначно, а переломлюючись через внутрішній духовний світ людини, яка володіє волею і свідомістю, на дають їй можливість робити вибір варіантів реагування, вибірно відповідати на різноманітні детермінанти» [22, с. 22]. Одним з найважливіших чинників, що детермінують поведінку особистості є виробничі відносини, які опосередковуються відносинами співробітництва і взаємоповаги, що надає можливість особистості вільного вибору реагування на різні детермінанти зовнішнього середовища [22, с. 23].

Матеріальні умови життєдіяльності майбутнього вчителя, насамперед, впливають на формування його соціальних потреб і ціннісного ставлення до навколишнього середовища. Але, поряд з матеріальними умовами, у формуванні структури соціальних і моральних потреб студента важливу роль відіграє розвиток його соціальних зв'язків з іншими, які можуть утворюватись цілеспрямовано і стихійно, тому його моральна поведінка, здатність до внутрішньої саморегуляції в проведеному дослідженні розглядались через категорії необхідності і випадковості.

Необхідність моральної поведінки студента зумовлена його прагненням до задоволення своїх соціальних та матеріальних потреб, серед яких важливе місце посідають соціальні потреби, зокрема, отримання вищої освіти, надбання певної спеціальності та досягнення соціального статусу в суспільстві. Необхідність етичної поведінки можна розглядати як об'єктивну закономірність і як систему

відносин між об'єктивними вимогами до особистості і усвідомленістю нею цих вимог.

Морально зумовлена детермінованість навчальної діяльності вчителя опосередковується рівнем його соціальних домагань, особливостями науково-пізнавальних потреб, які ґрунтуються на усвідомленні соціальної цінності знань і професійної кваліфікації. Об'єктивна необхідність дотримання цієї вимоги підвищується в міру розвитку демократичних засад навчально-виховного процесу, бо „детермінованість, необхідність тих чи інших вчинків особистості, зовсім не виключає свободи вибору, свободи волі людини, яка здійснює ці вчинки, а, навпаки, їх неодмінно передбачає. Пізнання закономірностей, виявлення необхідності дозволяють уникати випадковостей у виборі дії, а значить - здійснювати вчинки вільно” [22, с. 27]. Концепція формування механізмів моральної культури студента передбачає активізацію опосередкованих чинників і виховних підсистем, що стимулюють його моральний розвиток як повноцінно соціалізованої особистості.

Дослідження когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури у майбутніх учителів, поряд з іншими завданнями, включало визначення основних методологічних засад оволодіння студентами загальними основами суспільної моралі. Такий підхід надав можливість більш ефективно підійти до вирішення проблеми формування у студентів вірних уявлень про належне, вміння визначати загальнолюдські і соціально-історичні критерії об'єктивної сутності моралі, її змісту, основних принципів та категорій з метою досягнення більш високої моральної рефлексії і професійної орієнтації з питань соціально-етичної та виховної проблематики системи освіти і шляхів її удосконалення.

Досвід констатуючого експерименту показав, що у формуванні моральної культури студентів велике значення

має якісний рівень моральної освіти, бо якщо теорію моралі викладати як систему абстрактних понять без її зв'язку з соціальною практикою і її протиріччями, то така освіта може сформувати негативне відношення студента до суспільної моралі і її об'єктивних вимог.

Основна проблема активізації когнітивно-пізнавального компоненту моральної культури студентів полягає в запобіганні елементам моралізуючого виховання, яке у практиці виховної роботи наносить значно більших збитків, ніж відсутність у вихованців моральної освіти і елементарної моральній компетентності.

Як показує практика, використання традиційних вербальних виховних технологій, за звичаєм, не дає належних позитивних результатів у моральному вихованні студентів, бо під впливом некваліфікованої виховної роботи, її відриву від соціальної практики у певної частки студентів утворюється негативне ставлення до моральних норм і об'єктивних моральних цінностей. Частіш за все це трапляється за умов, коли моральна освіта зводиться до простого ознайомлення студентів з моральними правилами і професійними нормативними вимогами, а також морального засудження певних форм поведінки, фактів і подій соціальної дійсності.

Проблема неспрацьовування когнітивно-пізнавального механізму, що виражається в моралізуючому вихованні зумовлена тим, що безпосередній вербальний вплив на студента утворює в індивідуальній свідомості "особливий - безпроблемний стиль мислення, який зводить різноманітність причин до абстрактної протилежності хорошого-поганого, чесного-безчесного. Водночас воно є певною соціальною позицією, коли вирішення реальних протиріч і труднощів переводиться в план морального обурення» [37, с. 249-250].

Методологічний сенс моралізаторства у виховному процесі полягає в тому, що не можна будь-яку соціальну

інформацію розглядати тільки з позитивної, або негативної точки зору, ігноруючи безліч протиріч, що містить в собі об'єктивна моральна оцінка.

Прямолінійний вербальний вплив і нічим не підкріплена апеляція викладача до моральних норм, принципів, які відбивають об'єктивну необхідність дотримання певних моральних вимог, не завжди сприяє усвідомленому засвоєнню студентами гуманістичної та соціально-культурної сутності моральної культури соціуму, яка регулює соціальні відносини.

Педагогічна практика доводить, що під впливом попередніх наслідків «моралізованого виховання» у значної частини студентів утворюється індиферентне, або навіть негативне ставлення до деяких моральних норм. Тому моральна оцінка соціальної інформації, яка має бути предметом аналізу з боку викладача, повинна всебічно відбивати її об'єктивну сутність, включаючи позитивні і негативні елементи, але уникання моралізаторства не означає відхід від ідеї моральної освіти студентської молоді.

Елементи моралізуючого виховання виникають тоді, коли розкриття моральних істин помітно відстає від загального морального і інтелектуального розвитку студента. Сутність проблеми активізації когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури студента полягає в тому, що вербальні елементи його моральної освіти не заповнюють пустоти моральної свідомості, а, здебільше, спрямовані на витіснення в ній “побутової”, а іноді і вузькоєгоїстичної моралі, і з цієї причини зустрічають шалений внутрішній опір з боку несформованої особистості.

Проблема співвідношення якісної моральної освіти і моралізуючого виховання повніш за все розкриває дію когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури студентів, оскільки процес оволодіння студентами етичними знаннями і усвідомлення їхньої соціально-

культурної цінності зосереджує в собі позитивні і негативні тенденції. Негативний сенс етичної освіти полягає в наявності елементів некоректної етичної повчальності, яка викликає у студентів зворотні етичні заперечення, але, водночас, відсутність певного рівня етичної компетентності студентів призводить до того, що "...у молодих людей моральна свідомість взагалі і в цілому менше розвинута, ніж розумові знання і мислення" [73, с. 151].

На необхідність викладання для молоді спеціального, добре продуманого, змістовного і методично виваженого курсу моралі вказує Л. І. Рувінський, підкреслюючи, що згідно з концепцією ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моралі він може сприяти усвідомленню і переживанню моральних норм і принципів як особистісно значущих [100, с. 177].

Важливою методичною вимогою організації успішної моральної освіти є формування у студентів світоглядної думки про те, що всі людські негаразди, які виявляються в захворюваннях, відчутті себе нещасливим, покинутим і забутим з боку своїх близьких та друзів, або в різних конфліктах - відбуваються як наслідок морально-психологічного і педагогічного неучтя. Моральна неосвіченість і духовна обмеженість, як правило, є головними причинами невірного мислення і хибної поведінки студентської молоді.

Як показали спостереження, досягнення об'єктивних етичних переконань кожним студентом є одним з найскладніших завдань виховного процесу, але якщо моральна освіта звільниться від моралізаторства, буде мати опосередкований характер як одна із складових частин інтелектуального виховання особистості і формування її наукового світогляду, то найбільш прості моральні істини будуть позитивно сприйматись кожним студентом,

ідентифікуючись з основними законами людської діяльності і поведінки.

Соціальну практику не можна оцінювати як своєрідний еталон формування моральних відносин, моральних норм і принципів, оскільки вона відбиває суще і лише, за рідкими винятками, відповідає належному. На цю характерну особливість звертає увагу А. А. Гусейнов, який не заперечує існування об'єктивних моральних норм, що витікають з належного, але наполягає на необхідності існування моральних «компромісів» в оцінці будь-яких соціально-історичних процесів або об'єктів реальної дійсності. «Завдання моральної критики минулого полягає в тому, ...щоб від оцінки того, що було, перейти до перетворення, переробки того, що є. Якщо цього не відбувається, якщо моральний гнів звалюється тільки в минуле, обмежується засудженням особистостей, не переходячи на засудження обставин..., то він стає просто моралізуванням. Тоді моральний гнів із сили, яка напружує соціальну волю, перетворюється в силу, яка її розслаблює» [37, с. 256-257].

Як показує досвід виховної роботи, хибність моралізування у виховному процесі полягає в тому, що воно призводить до морального нігілізму і соціальної апатії. Соціально-історичний аспект моралізування сприяє утворенню однобічних світоглядних позицій студента, що викликає помилковість його суб'єктивної моральної оцінки. Моральний нігілізм породжує зневіру студента у можливість досягнення соціальної справедливості і пригнічує віру в людину. Така світоглядна установка може мати негативні наслідки у практиці формування моральної культури майбутніх учителів.

Співвідношення процесу активізації когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури



студентів і моралізаторства є проблемою дуже складною, оскільки з методологічної точки зору обґрунтувати об'єктивні критерії моралізаторства і моральної освіти, розмежувати ці поняття можна тільки на основі визначення міри втручання моралі в соціально-економічні і політичні процеси.

Серед дослідників проблем суспільної моралі і морального виховання є поширеними тлумачення про те, що моралізаторство є спробою дати моральну оцінку соціальних проблем, що веде за собою «непомірне розширення кордонів суспільної дійовості моралі» [37, с. 257], але таке тлумачення моралізаторства значно принижує потенціальні можливості оцінювальної, регулюючої, мобілізуючої і перетворюючої функцій моральної свідомості колективу і особистості.

Важливою умовою соціальних перетворень є трансформація суспільної моральної свідомості від одного якісного рівня до іншого, відсутність зазначеної вимоги значно ускладнює і гальмує процеси, що зумовлюють соціальний та моральний прогрес суспільства. Моральні зрушення в суспільстві не відбуваються спонтанно, вони залежать від перетворень в ментальній та морально-духовній сфері суспільного життя. Моральний прогрес суспільства значною мірою зумовлюється чітко вираженою системою морально-етичного і громадського виховання особистості, спрямованої на підвищення рівня моральної свідомості суспільства.

Практика виховної роботи показує, що моралізаторство є однією з причин некваліфікованого впливу сім'ї, школи і інших соціальних інститутів виховання на формування моральної культури студентів. Моралізаторство як одна з форм порушення вимог тактовності в організації виховного процесу виникає з причини недостатньої моральної компетентності вихователів.

Підкреслюючи негативні тенденції моралізуючого виховання, А. А. Гусейнов зазначає, що воно: «а) витікає з протиприродного розподілу людей на «хороших» і «поганих», «добрих» і «злих», закріплює такий розподіл; б) будучи формою лицемірства в суспільних відносинах, є водночас одним з його витончених джерел; в) звужує моральне виховання до впливу словом» [37, с. 283].

Проблема гальмування когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури студентів пов'язана з відривом вербального впливу від інших засобів формування їхньої моральної свідомості. Обмеження засобів виховного впливу призводить до порушення гармонії між розвитком моральної свідомості і вольових якостей студента. Моральне засудження вчинків інших людей не завжди дає бажані результати у розвитку соціальної активності студента. Вербальний вплив на формування моральної свідомості студента буде більш значущим за умови, коли його змістом стануть не об'єкти морального засудження, а приклади морального піднесення конкретної особистості за благодійні вчинки.

Під час проведення виховних заходів, при аналізі соціальних перетворень необхідно вбачати не тільки негативні, але й позитивні зрушення і розглядати їх з позиції морального розвитку суспільства, оскільки «...суспільні перетворення, організаційна або предметно-матеріальна дія, яка скільки завгодно далеко знаходиться від сфери власно моралі, реально є актом морального виховання. Цей акт може бути свідомим і цілеспрямованим лише в тому разі, якщо особливий моральний сенс того, що здійснюється, заздалегідь враховується і стає одним з мотивів соціально-практичної дії» [40, с. 7].

Об'єктивний аналіз соціальної практики допомагає униканню елементів вербального моралізуючого виховного впливу на студента, сприяє найбільш оптимальному

поєднанню у його моральній свідомості різних соціально-культурних і морально-етичних ідей і концепцій, що розкривають об'єктивну сутність належного, аналізу і синтезу прикладів сущого, які пов'язані з позитивною, морально вираженою соціальною практикою.

Такий підхід в організації виховного процесу сприяє подоланню розбіжності між об'єктивно існуючими моральними нормами й цінностями соціуму і суб'єктивними моральними цінностями майбутнього вчителя. Досягнення деяких елементів відповідності між об'єктивними і суб'єктивними моральними цінностями студента є важливою методичною вимогою активізації когнітивно-пізнавального механізму формування його моральної культури.

Як показують спостереження, основною причиною різних (прихованих і очевидних) конфліктів, які виникають між студентом, його соціальним оточенням і соціумом, є неузгодженість ціннісних підходів щодо визначення об'єктивного змісту моральних норм і цінностей. З цієї причини у деякої частини студентів виникає невірна соціальна установка і орієнтація на різні об'єкти реальної дійсності та їхня неадекватна моральна оцінка, тому колективні моральні норми поширюються на різні явища, які до недавнього часу вважались неприпустимими.

Важливого методологічного сенсу у дослідженні проблеми формування і активізації когнітивно-пізнавального механізму моральної культури вчителя набуває питання про об'єктивну сутність справедливості у розвитку моральних відносин між особистістю, її соціальним оточенням і суспільством в цілому.

Найбільш за все деформує моральну свідомість студента відчуття несправедливості по відношенню до нього. Несправедливість ображає і морально пригнічує особистість, провокує утворення зворотного механізму психологічного захисту, який виражається у прагненні студента намагатись

найчастіше відстоювати свої власні інтереси, навіть через порушення загальнолюдських моральних норм. Необ'єктивне і несправедливе ставлення педагога до вихованця, проява елементів педантичності та завищений рівень педагогічних вимог провокує утворення егоїстичних рис характеру несформованої особистості.

Механізм морально-психологічного захисту часто виступає одним з найголовніших мотивів девіантної поведінки студента і основою морального виправдовування своїх вчинків. І навпаки, відчуття студентом поваги до себе з боку оточуючих і справедливості стосунків з ними, завжди утворює почуття впевненості, соціальної і моральної захищеності.

Коли майбутній вчитель переконаний в тому, що його діяльність має соціальну значущість, буде оцінена належним чином з боку оточуючих і суспільства, то така світоглядна установка сприяє утворенню моральних потреб більш високого рівня. Відсутність можливості належним чином користуватись плодами своєї праці обмежує самореалізацію внутрішніх потенційних можливостей духовного розвитку студента, пригнічує його соціальну і творчу активність.

На цій підставі поняття соціальної справедливості деякі дослідники пов'язують зі свободою людини, оскільки: „будь-яка суспільно-економічна формація /політичний лад/ є тим більше справедливою, чим в більшій мірі вона забезпечує свободу своїм громадянам, і навпаки, вона є тим більше несправедливою, чим в більшій мірі вона позбавляє людей свободи» [73, с. 30].

Поведінка майбутнього вчителя зумовлена, з одного боку, його спрямованістю до соціалізації і набуття певного соціального статусу, з іншого - його прагненням до відносної автономії і свободи морального вибору. Згідно з концепцією ієрархії цінностей /Р. Арон, Дж. Бйорнхерм/ у списку цінностей країн далекого зарубіжжя свобода посідає одне з

перших місць, отже методологічна визначеність свободи як об'єктивної категорії дуже важлива при розробці проблеми гармонізації особистості з довкіллям і формування її морально-регулятивної сфери.

Міра свободи морального вибору має вирішальне значення у формуванні морально-регулятивної сфери вчителя, оскільки вона залежить від специфічних, індивідуальних особливостей його морального розвитку. Надання моральної свободи потребує посилення впливу внутрішніх, суб'єктивних моральних чинників на поведінку майбутнього вчителя, серед яких важливе значення мають його вірні, найбільш об'єктивні уявлення про сутність людяності, добра і зла, які не завжди можуть відповідати процесам моральної нормотворчості та існуючому рівню розвитку суспільних і моральних відносин.

Свобода вибору дій і вчинків розкриває більш широкі можливості для морально узгодженої самореалізації студента. Особистість, яка позбавлена будь-якого пригноблення, більш схильна до вірного, морально узгодженого вибору різних форм поведінки.

Активізація когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури студента в певній мірі зумовлена елементами аперцепції, тобто особливостями його попереднього життєвого досвіду, наявністю соціальних потреб і моральних переконань. Але з методологічної точки зору є невиправданим обмеження поняття соціальної справедливості тільки критерієм свободи, бо кожний студент, з одного боку, прагне до автономності своїх дій, з іншого - до визнання своєї власної значущості через механізми самореалізації і соціалізації.

Поняття соціальної справедливості включає інтегруючу систему соціально-економічних і моральних механізмів, яка забезпечує соціальну і морально-психологічну захищеність студента від можливого зазіхання на його права з боку

формальних (соціально зумовлених) і неформальних чинників та впливових дій. Відчуття захищеності студента в колективі позитивно впливає на розвиток його позитивних рис характеру. Внутрішня свобода розкриває перед студентом широкі можливості, але реалізація свободи дій має відбуватись тільки на основі його гуманістичної соціально-культурної визначеності і моральних переконань.

Якщо свобода морального вибору студента не підкріплюється соціально зумовленою моральною мотивацією, то його поведінка і діяльність згодом підкорюється досягненню вузькогоспичних прагматичних цілей. За даних умов виникає ігнорування особистістю інтересів інших людей і соціальних спільнот, утворюються елементи прагматичної моралі, які згодом призводять до соціальної несправедливості. Тому однією з найважливіших моральних вимог виховного процесу є виховання звички піклуватись про інших людей, завдяки чому відбувається активізація людського чинника у розвитку належних моральних відносин.

Формування морально мотивованої поведінки майбутніх учителів відбувається не лише через спілкування, але й завдяки використанню методики виховуючи обставин, бо “по мірі включення індивідів у все більш складні моральні відносини на базі стабільної участі у суспільній практиці... індивідуальна свідомість збагачується засвоєнням ідейно-моральних принципів, які перетворюються у стійкі моральні ціннісні орієнтації. Під впливом цього і при опорі на більш складні форми моральної рефлексії (совість, відповідальність, усвідомлення сенсу життя) розширюється діапазон морального вибору; він здійснюється все більше вільно; моральні переконання посилюються завдяки навикам поведінки, які набуваються практично» [75, с. 317-318].

Вільне відношення особистості до моральних вимог поряд з повсякденною моральною порядністю

Л. М. Архангельський розглядає як критерій її недостатнього морального розвитку, оскільки порядність передбачає добродійне слідування найпростішим нормам праці, побуту, спілкування, дотримання дисципліни, але без проявів ініціативи. Основним критерієм моральної вихованості особистості, на його думку, є непримиримість до несправедливості і до будь-яких видів антигромадської поведінки, а сутність моральної свободи полягає в переконливому прийнятті вимог моралі, активно-діяльному відношенні до їхнього затвердження у житті, непримиримості до зла.

Соціальна пасивність може виникати як наслідок недостатнього загального розвитку студента, або як заздалегідь обміркована моральна установка, яка зумовлена пристосуванням до існуючих в певній соціальній спільноті стандартів поведінки. Ситуативно пристосовчий характер моральної культури майбутнього вчителя, хоча і містить в собі елементи тактовності, але за змістом може не відповідати нормам гуманістичної моралі, бо якщо пристосованість “ґрунтується не на внутрішній переконаності присв’ятити себе суспільному служінню, а на бажанні мати особисту вигоду, вона настільки ж далека від виробництва колективних моральних цінностей, як і сліпе пристосування до загального образу життя” [75, с. 319-320].

Спостереження показали, що пристосованість поведінки студента до обставин зумовлена моральним конформізмом, який виникає на підґрунті підкорення його вчинків і діяльності думці оточуючих, навіть тоді, коли вона не відповідає об’єктивним критеріям моральності. Це, частіш за все, відбувається за умов неспівпадання морально-етичних оцінювальних суджень студента і групи, коли моральні погляди студента ще не закріпились в його моральній свідомості, не стали власними сенсожиттєвими орієнтирами і морально-дійовими принципами.

Проблема морального конформізму в поведінці студентської молоді зумовлена її загальною соціальною пасивністю, відсутністю бажання впливати на моральні погляди інших людей, недостатнім розвитком вольової сфери. Але набуття певного рівня справжньої духовності, яка зумовлена усвідомленням власної гідності і прагненням до морального ідеалу, значною мірою, сприяє формуванню високоморальної поведінки майбутнього вчителя незалежно від негативного впливу мікро та макросередовища.

Однією з найважливіших проблем виховного процесу, спрямованого на активізацію когнітивно-пізнавального механізму моральної культури є подолання у свідомості студентів споживчої психології, яка перероджується з пристрасті оволодіння речами до пристрасті піднесення над людьми, бо соціальне піднесення особистості за своєю сутністю може розходитись з її гуманістичним ставленням до інших. Демократизація соціальних процесів переконливо вказує на необхідність удосконалення і персоналізації виховної роботи серед студентів з метою формування елементів гуманістичного мислення. Особливу актуальність ця проблема має на рівні підготовки майбутніх педагогів вищої кваліфікації, які мають бути носіями інтелектуальної і моральної звершеності, моральним зразком для учнів.

Активізація когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури вчителя зумовлена наявністю в нього потреби в постійному поповненні знань, бо прагнення вчителя до постійного самовдосконалення є невід'ємною частиною не лише його професійної підготовки, але й формування професійної громадянської позиції, яка найбільш за все впливає на поліфункціональність педагогічної діяльності.

Професійна потребнісно-мотиваційна структура особистості вчителя проявляється в наявності психологічної готовності, знань, вмінь і навиків формування позитивно



орієнтованої навчальної діяльності учнів. На майбутнього вчителя покладена велика відповідальність не лише за своє професійне і моральне самовдосконалення, але й за спроможність прищеплювати школярам інтерес до навчання.

Вивчення мотивів навчальної діяльності в процесі проведеного дослідження розглядалось як важливий напрямок розвитку педагогічної діагностики навчально-виховного процесу і виявлення основних структурно-функціональних елементів його моральної регуляції. Дослідження, які проводились у школах м. Харків з метою виявлення найбільш важливих професійних якостей вчителя, які впливають на підвищення мотиваційної сфери учнів вказали на досить різноманітну мотивацію учіння школярів. В процесі дослідницької роботи проводилось вивчення чотирьох груп мотивів, (безпосередньо збуджуючі, перспективні, інтелектуальні і соціально-психологічні мотиви). До першої групи були віднесені повага до вчителя, звичка добре вчитися, інтерес до навчальної діяльності, використання цікавих прикладів, наочних та технічних засобів навчання.

Щоб визначити динаміку формування соціально зумовлених мотивів учіння, анкетування проводилось вибірково в молодших, середніх та старших класах. На запитання; «Чи поважаєте ви вчителів школи?» серед учнів молодших класів стверджено відповіли 100 % опитаних. Це вказує на досить високий авторитет вчителя молодших класів, але в середніх класах цей показник знижується до 40,4 % а в старших стабілізується і складає 40,6 %. На це запитання вкрай негативних відповідей не було, але більше половини учнів середніх та старших класів зазначили, що вони поважають далеко не всіх учителів школи.

Повага до вчителя, перш за все, ґрунтується на його доброзичливості, моральній звершеності, чутливості, вмінні зацікавити школярів своїм предметом. А це можливе тільки

завдяки володінню знаннями з психології та етики міжособистісних відносин, які майбутній вчитель має отримати в умовах вузу.

Дослідження показали, що за період навчання інтерес до нього поступово знижується від 91,8 % у молодших класах до 57,6 - в старших. Цей мотив складає основу розвитку науковопізнавальних потреб учнів. На додаткове запитання до учнів, які саме предмети подобаються більш за все, а які ні, були отримані дуже суперечливі відповіді. Одним учням більше подобаються предмети гуманітарного, а іншим природно-наукового циклу. Спостереження показали, що інтерес до предмета пов'язаний також з особистістю вчителя. Якщо учні поважають вчителя, то вони люблять і той предмет, який він викладає.

Дослідження навчально-виховного процесу вказало на необхідність його диференціації відносно до здібностей та ціннісно-орієнтаційної спрямованості школярів. Диференціація навчально-виховного процесу є важливою умовою його моральної регуляції, адже навіть незначний вибір навчальних предметів буде позитивно впливати на характер шкільної дисципліни, підвищення інтересу до навчання і покращення його якості. Вчителю легше налагодити належні моральні відносини з учнями, які виявляють здібності та зацікавленість до предмета, активно включаються в різні види діяльності.

Серед перспективно збуджуючих мотивів тенденцію до зниження виявила усвідомленість учнями практичної значущості знань, які вони отримують у школі. Цей мотив у молодших класах склав 91,8 %, в середніх - 85,1, і в старших - 47,4. За період навчання знижується також прагнення учнів до отримання згодом вищої освіти. Якщо в молодших класах він склав 94,5 %, то в старших - 67,7 %.

Ці дані можна пояснити двома обставинами: по-перше, учні в процесі соціалізації все більше усвідомлюють

непрестижність вищої освіти, яка, на їхню думку, не зможе забезпечити достатньо високий рівень матеріального добробуту. По-друге, у зв'язку з ускладненням навчального матеріалу підлітки та старшокласники іноді відчують свою неспроможність його засвоєння, тому й не сподіваються на продовження навчання у вищих навчальних закладах.

За весь період навчання учнів в школі загальна його мотивація знижується. Якщо у молодших класах вона складала 79,5 %, а в середніх 64,4, то в старших 48,9. Загальний її спад свідчить, з одного боку, про недостатню ефективність сучасної системи середньої освіти, з іншого - про великі резерви і невикористані можливості удосконалення її змісту, форм і методики навчання та виховання.

Серед провідних мотивів учіння зазначається спілкування з однолітками (88,1 %), використання цікавих прикладів, наочних та технічних засобів навчання (86 %), прагнення учнів до поваги за добре навчання з боку оточуючих (83,2 %), отримання вищої освіти (76,2 %), та повагу до вчителя (74,8 %). Дослідження показали, що ефективність навчально-виховного процесу зумовлюють, насамперед, мотиви особистісного, соціально зумовленого характеру.

На мотивацію навчання дуже активно впливає використання вчителем наочних і технічних засобів, цікавих прикладів з життя, що вказує на об'єктивну необхідність дотримання принципу взаємозв'язку навчання і виховання з соціальною практикою.

На активізацію когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури вчителя, його готовності до підвищення загальної мотивації навчально-виховного процесу, насамперед, активно впливають морально-психологічні чинники, серед яких вирішальне значення має авторитет вчителя, його вміння налагоджувати доброзичливі стосунки між учнями, прищеплювати їм любов до навчання,

розкривати морально-етичну і соціальну значущість освіти, позитивно впливати на формування здорового морально-психологічного клімату педагогічного колективу.

Виховання альтруїстичного мислення вчителя є однією з найскладніших проблем формування його моральної культури, тому цей процес у сучасних несприятливих соціальних умовах має бути керований. Позитивний вплив викладача і соціального оточення у розкритті краси альтруїзму для молодшої неформованої особистості має вирішальне значення.

Інформаційний зв'язок студента з середовищем залежить від його комунікативних здібностей, потреби у спілкуванні, наявності інтересу до суспільно-політичного життя. На формування етичних поглядів студентської молоді великий вплив мають засоби масової інформації, які відображають і коментують події і явища різних сфер життєдіяльності.

Складність активізації когнітивно-пізнавального механізму моральної культури вчителя полягає в тому, що його дія пов'язана з впливом різних за сутністю, формою і змістом інформаційних джерел, його етичні погляди формуються під впливом соціального оточення, або власного життєвого досвіду, який може вступати у протиріччя з внутрішньою морально-психологічною структурою вчителя, його моральними оцінками, уявленнями і переконаннями та об'єктивними вимогами загальнолюдської моралі. Система протиріч, що існують, об'єктивно між зовнішніми і внутрішніми чинниками формування моральної культури вчителя, з одного боку, може розглядатись як рушійний механізм формування морально-ціннісної позиції, з іншого як система негативних соціальних впливових дій на особистість, тому виникає необхідність формування у майбутнього вчителя готовності до об'єктивної моральної оцінки соціальної інформації, що впливає на соціально-педагогічні процеси і виховні підсистеми загальної системи освіти.

Дослідження закономірностей виховного процесу, що впливають з аналізу *когнітивно-пізнавального* механізму формування моральної культури майбутніх учителів надає можливість виділити такі принципи підбору змісту та технологій виховання:

- випереджального характеру моральної освіти по відношенню до загального інтелектуального розвитку студентів;

- об'єктивності морально-етичного аналізу і моральної оцінки соціальної інформації у відповідності до належного, спрямованої на витіснення елементів вузькопрагматичної побутової моралі в свідомості студентів;

- особистісно значущого підходу до засвоєння студентами моральних цінностей;

- запобігання елементам формального, моралізуючого виховання;

- узгодженості інформаційно-виховного впливу системи освіти, сім'ї і громадськості у формуванні моральної культури вчителів;

- гармонійного поєднання моральної свідомості і морально-вчинкових якостей студентів;

- оптимального поєднання у підборі змісту виховного процесу соціально-культурних і морально-етичних ідей і концепцій;

- оптимального співвідношення теоретичного і практичного компонентів змісту моральної освіти;

- досягнення відповідності між об'єктивними і суб'єктивними цінностями у моральній свідомості студентів;

- активізації вчинкових дій, спрямованих на формування практичних навиків етичної поведінки;

- діяльнісного відношення до затвердження моральних норм і прагнення студентів до морального ідеалу;

- діяльнісного підходу у формуванні готовності студентів до організації морально узгодженої, позитивно мотивованої навчально-пізнавальної діяльності учнів;

- активізації моральної потребісно-мотиваційної сфери студентів у відповідності до вимог гуманістичної моралі.

Суб'єктивна моральна оцінка вчителем соціальної практики залежить, з одного боку, від рівня засвоєння наукових етичних знань, з іншого - від умов життєдіяльності і власного життєвого досвіду, який розвиває переважно його чуттєву сферу. Тому поєднання теорії моралі з сучасною практикою розбудови демократичного суспільства є однією з найважливіших методичних вимог моральної освіти майбутніх педагогів. Одна із закономірностей процесу формування моральної культури майбутніх учителів полягає в соціально-педагогічній зумовленості суспільства щодо формування певного типу особистості у відповідності до сучасних тенденцій державотворення.

## **2.2. Формування соціально-орієнтаційного механізму моральної культури вчителя**

Процес формування і активізації механізмів моральної культури вчителя зумовлений впливом на його соціальні орієнтації не лише моральних, але й соціальних норм, які виконують регулятивну функцію в системі соціальних відносин, тому утворення певного типу світоглядно-ціннісної позиції вчителя зумовлене особливостями його соціалізації і набуття соціально-культурного досвіду.

Соціалізація передбачає засвоєння особистістю об'єктивних норм, моральних вимог і набуття нею соціальних якостей, які притаманні певному рівню морального розвитку суспільства. Соціалізація «містить в собі всі фактори впливу, які спрямовані на суб'єкт: 1) спонтанну і свідому роль суспільного середовища; 2) діяльність інституційних органів, яка спрямована на

формування особистості ( шкіл, засобів масової інформації, громадських організацій); вплив неформальних зв'язків; 4) спонтанну і свідому діяльність суб'єкту по надбання власного морального досвіду» [73, с. 142].

Виходячи з того, що суспільні моральні відносини не можна розглядати як ідеальні, то й процес активізації соціально-орієнтаційного механізму моральної культури вчителя містить в собі позитивні і негативні особливості. Основна проблема активізації цього механізму зумовлена тим, що процес морального виховання відіграє вирішальну роль у «сегрегації» різних факторів соціалізації студента. З цього приводу велике значення має вирішення питання про найбільш оптимальне поєднання в процесі соціалізації вчителя належного і суцього, теоретичного і практичного компонентів у формуванні його моральної свідомості.

Перехід від етичних поглядів і суджень вчителя до переконань, а від них до морального ідеалу є дуже складним і суперечливим, тому в організації виховної роботи не варто ставити за першочергову мету орієнтацію студента на ідеальні моральні цінності і зразки поведінки. Такий прямолінійний підхід у практиці виховної роботи призводить до морального фетишизму. На цю характерну особливість звертав увагу А. С. Макаренко, який зазначав, що “у спеціальних педагогічних контекстах неприпустимо говорити тільки про ідеал виховання, як це доречно робити у філософських висловлюваннях. Від педагога-теоретика вимагається не вирішення проблеми ідеалу, а вирішення *проблеми шляхів* до цього ідеалу. Це значить, що педагогіка повинна розробити найскладніше питання про мету виховання і про метод наближення до цієї мети” [65, с. 345].

Процес активізації соціально-орієнтаційного механізму моральної культури вчителя зумовлений розвитком ієрархічності його потребнісно-мотиваційної сфери, в якій моральні потреби повинні займати домінуюче положення.

З цього приводу постає питання про розумність і нерозумність потреб вчителя у відповідності до соціально зумовлених нормативних вимог. Розглядаючи проблему розмежування розумних і нерозумних потреб особистості, деякі автори зазначають, що «розумними можна вважати такі потреби, які сформувались по мірці самої людини як розумного, свідомого суспільного індивіда, для якого є характерними гармонія між особистими і суспільними інтересами, багатогранність його відношення до світу, всебічність розвитку його самого як особистості. При такому підході ті «обмеження», які передбачені категорією «розумні потреби», не будуть уявлятися як якесь обмеження прагнень, домагань людини, своєрідна жертовність, оскільки вони будуть волевиявленням самої людини, її внутрішньою морально-психологічною позицією [38, с. 41].

Важливою особливістю формування соціально-орієнтаційного механізму моральної культури вчителя є розвиток морально орієнтованої мотивації його поведінки, адже мотиви діяльності і поведінки, їхнє співвідношення до загальнолюдських моральних норм є найголовнішим критерієм визначення рівня сформованості моральної культури особистості. Вбачається, що цей процес зумовлений особливостями формування ціннісно-світоглядної позиції студента, системою його моральних пріоритетів, цінностей та ідеалів.

У вивченні мотиваційної сфери особистості здійснено чимало спроб визначити психологічні механізми процесів формування соціально орієнтованої поведінки. В дослідженнях зарубіжних вчених поведінка особистості розглядається переважно як різновиди прояви її реакції на зовнішні та внутрішні стимули (Дж. Уотсон), або як проява природних інстинктів (Віл'ям Мак. Дуголл, З. Фрейд).

У пізніших дослідженнях надавалось переваги міжособистісним стосункам, впливу соціального на



індивідуально-психологічне. К. Левін, розробляючи свою модель "феноменального поля свідомості", розглядає вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на поведінку особистості в рамках певного відрізка часу.

У теорії самореалізації (Г. Олпорт) особистість розглядається як "відкрита система", в якій існують мотиви нестатку і мотиви розвитку, а мотиваційна сфера - як стрижнева проблема поведінки особистості. Має певний сенс теорія мотивації Е. Даффі, згідно з якою стимули поведінки особистості і її реакція опосередковуються процесами пізнання та активації на фізіологічному рівні.

У дослідженнях російських вчених мотивація поведінки особистості розглядається, насамперед, як проява її потреб, а поняття "мотиваційна сфера" використовується для позначення структури, змісту та психологічних функцій мотивації. Поряд з вивченням психологічних механізмів мотивації поведінки особистості (В. К. Вілюнас, А. А. Файзулаєв) та регуляції її діяльності на психологічному рівні (А. М. Волков, Ю. В. Мікадзе, Г. Н. Солнцева), ще недостатньо розроблена проблема вивчення моральних та соціально-педагогічних мотивів поведінки особистості і особливостей їхнього впливу на механізми соціалізації і соціально-орієнтаційної визначеності поведінки студента.

Принциповим положенням у дослідженні мотиваційної сфери майбутніх учителів можна вважати те, що мотиви є усвідомленими спонуканнями поведінки і діяльності особистості, що виникають при найвищій формі відображення її потреб (В. І. Ковальов, 1988).

Виходячи з цього, поведінку вчителя можна охарактеризувати в залежності від рівня її мотивації (слабо, середньо і сильно мотивовану), від характеру інтересів (особистісно і соціально орієнтовану); від прагнення до задоволення потреб (фізіологічних, соціально-психологічних,

соціально-культурних, суспільно-політичних, інтелектуальних, моральних, естетичних тощо).

В нашому дослідженні провідним завданням начально-виховного процесу було створення передумов, які опосередковано впливали на розвиток соціально орієнтованої поведінки студента, робили її більш стійкою, морально виваженою і соціально значущою. При такому підході основної уваги наділялась, насамперед, розвитку не лише культури емоцій майбутнього фахівця, але й культури мислення. Глибоке переконання в доцільності тієї чи іншої форми поведінки утворює відповідну мотивацію вчинка. В свою чергу, стійка, соціально значуща мотивація поведінки вчителя здатна до регулювання його морально-вольової сфери.

В організації корекційно-профілактичних виховних заходів по запобіганню елементам девіантної поведінки студентів важливою методичною вимогою є положення про те, що “обмеженість духовного світу, задовільнення сірою повсякденністю, бажання жити найпростішими почуттями і емоціями, залишаючи в спокої роботу розуму, напруження думки, ...примітивність духовних інтересів, є однією з причин пияцтва та алкоголізму” [45, с. 194-195].

На дослідження проблем формування соціально значущої мотивації поведінки особистості були спрямовані зусилля відомих вчених, серед яких особливої уваги привертають праці А. Г. Здравомислова, Д. А. Кікнадзе, В. А. Ядова, Т. Ф. Вітевської та ін. В більшості досліджень висловлюється загальна думка про те, що мотивація поведінки особистості формується не на основі її природних індивідуальних властивостей, а на підґрунті розвитку моральної свідомості, яка складає і об’єднує в собі елементи різних етичних поглядів, суджень, ціннісних орієнтацій і переконань.

Розвиваючи ідею відповідності між емоційно-чуттєвим компонентом свідомості особистості і загальновизнаними

цінностями і нормами поведінки, А. Г. Здравомислов наполягає на тому, що навіть примітивні духовні потреби, які відірвані від загальнолюдських цінностей та інтересів, здатні до відновлення. Найголовніше у цьому процесі є те, що “емоції і почуття людей, стереотипи поведінки і звички спілкування не створюються матеріальними засобами та безпосереднім впливом соціально-політичних перетворень. Вони змінюються разом зі зміною типу особистості, типу індивідуальної свідомості” [46, с. 194].

На соціальні орієнтації та розвиток мотиваційної сфери вчителя впливають свідомі і надсвідомі компоненти його морально-психологічної структури. “Той факт, що неусвідомлена моральна регуляція поведінки здійснюється мимовільно, ніби сама собою, дозволяє назвати її саморегуляцією... Оволодіння подібною формою регуляції означає, що людина у своїй поведінці звільнюється не лише від зовнішнього диктату у вигляді правових норм, громадської думки..., але й від внутрішнього примусу, внутрішньої боротьби і вагань» [84, с. 75-76].

Тому форми неусвідомленої поведінки особистості є продуктом моральної свідомості і проявляються лише за умови, коли мотиви, які лежать в основі поведінки, міцно укорінюються в психіці людини [84, с. 76-77]. Утворення надсвідомої морально узгодженої поведінки студента пов’язане з формуванням потреби систематично виконувати певні моральні вчинки альтруїстичного характеру, які згодом переходять у звичку і виконуються без будь-якого зовнішнього спонукання.

Посилаючись на мінливість поведінки в морально позитивному і в морально негативному напрямку, Б. О. Ніколаїчев виділяє декілька причин виникнення конфліктів між свідомими і надсвідомими компонентами морально-психологічної структури особистості. Ці конфлікти відбуваються за умов, коли людина відмовляється від старих

поглядів і переходить на нові моральні позиції, але старі звички можуть спонукати її до негативних вчинків, коли її свідомість виявляється більш консервативною, ніж вчинки, які здійснюються під впливом певних оновлених обставин.

Протиріччя між свідомими і підсвідомими вчинками можуть відбуватись за умов, коли переконання студента змінюються в морально негативному напрямку, але їм протидіють високоморальні звички поведінки, які сформувались раніше. В даному разі у студента пробуджується почуття совісті, але коли воно постійно притуплюється різними моральними виправдовуваннями, або під впливом інших людей, то негативні звички можуть існувати поряд з позитивними моральними орієнтаціями особистості.

Свідомі і підсвідомі компоненти поведінки вчителя тісно пов'язані між собою, але вирішальне значення у формуванні високоморальних звичок має розвиток його моральної свідомості і, особливо, усвідомленого позитивного ставлення до всебічної педагогічної підготовки, в процесі якої відбувається засвоєння соціально-культурної сутності моральних норм та цінностей.

Вчитель повинен чітко орієнтуватись в системі не лише моральних, але й соціальних норм, які генеруються суспільною громадською думкою і складають основу свідомості суспільства, водночас, обмеження професійної підготовки вчителя лише засвоєнням знань з певної дисципліни, обмежує його соціально-орієнтаційну самовизначеність і загальний інтелектуально-духовний розвиток.

Авторитет вчителя залежить, перш за все, від його духовного багатства, моральної зрілості і професійної підготовки, яка передбачає, поряд з добрим знанням свого предмета, належне володіння знаннями з етики, теорії і методики виховання. Така підготовка вчителя, значною

мірою, сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу і, особливо, формуванню повноцінної соціально зрілої особистісної орієнтації у відповідності до вимог розбудови демократичного суспільства.

Основним ядром процесу формування соціально-орієнтаційного механізму моральної культури вчителя є розвиток його соціальних та морально-естетичних потреб і мотивів поведінки, від найпростіших, які складають основу розвитку його соціальних зв'язків з оточуючими, до найбільш складних, які пов'язані з почуттям професійного обов'язку і характеризують його відношення до праці, інших людей і всього суспільства.

Орієнтація вчителя на певну діяльність без моральних уявлень і переконань робить її суто нейтральною по відношенню до усвідомлення морального змісту сенсу праці. Провідними компонентами морального вчинку, що характеризують його зміст і сутність є сукупність мотивів вчинку і його наслідки, бо “дія як процес не така очевидна для моральної оцінки; недостатнім є і знання об'єктивних факторів..., хоча і вони дуже важливі. Лише знання мотивів, тобто суб'єктивних внутрішніх моментів, разом з іншими сторонами вчинку дозволять надати більш повну і адекватну оцінку. Виявлення мотивів має виключне значення в практичній виховній діяльності” [22, с. 125].

Зовнішні прояви поведінки вчителя не можна вважати основним критерієм досягнення високої моральної культури, бо вони не завжди поєднуються з високоморальними мотивами. Якщо педагог у своїй роботі спирається лише на «зовнішню, нормальну характеристику поведінки.., не розкриваючи її внутрішнього змісту, то він не знає, що творить. Домагаючись... форм поведінки, які зовнішньо результативно відповідають моральним нормам, певним правилам поведінки, він, не знаючи мотивів, за якими в даній ситуації ці правила виконуються..., власне нічого не знає...

про особистість» [30; с. 188-189]. Отже мотивація поведінки та діяльності майбутнього вчителя є одним з головних критеріїв визначення рівня розвитку його моральної культури.

Важливою вимогою методологічно виваженого планування і управління процесом формування моральної культури майбутніх учителів є поглиблена спеціальна підготовка викладача вищого навчального закладу з питань теорії моралі, педагогічної етики і методики морального виховання. Без такої підготовки, завдання морального виховання будуть обмежуватись “рамками прагматичної системи “малих” тимчасових питань. ...Необхідно зуміти перекласти моральну відповідальність перед суспільством на педагогічну мову і, опираючись на непосредний досвід, домогтися того, щоб вона стала внутрішнім спонуканням вихованців” [73, с. 146].

Поряд з усвідомленням важливості морального виховання підростаючого покоління деякі дослідники заперечують загальну етичну освіту. Так, зокрема, стверджується, що моральне виховання «не здатне стати професійною діяльністю, оскільки воно не розташовує в собі якесь особливе «поле», яке знаходиться в середині всієї сфери виховної діяльності, а реалізується в процесі формування соціальності у кожного члена суспільства в цілому, через насичення моральним змістом всіх сторін виховання» [73, с. 155]. Процес формування моральної культури вчителя містить в собі певну поліфункціональність і може здійснюватись опосередковано через суміжні види його професійної підготовки, але багатогранність і опосередкованість виховного процесу не може гарантувати формування у вчителя вмінь і навиків об’єктивної морально-етичної оцінки в розкритті перед вихованцями своєї моральної світоглядно-орієнтаційної позиції на різні, суперечливі соціальні процеси і явища суспільного життя.

Виходячи з матеріалістичної концепції моралі, більшість дослідників виробничі відносини вважали основою розвитку моральних відносин і суспільної моральної свідомості. В попередніх дослідженнях минулих років абсолютизація соціально-економічних чинників у моральному вихованні особистості призводила до заниження і недооцінки ролі духовного життя суспільства у виховному процесі.

Соціальна практика вважалась одним з найголовніших критеріїв визначення об'єктивних моральних цінностей. Все це сприяло відходу більшості дослідників від орієнтації на безсторонній, загальнолюдський зміст суспільної моралі і морального виховання.

Важливою особливістю формування *соціально-орієнтаційного* механізму моральної культури вчителя є розвиток особистої, морально орієнтованої мотивації його поведінки, яка йому допомагає орієнтуватись у системі соціально-культурних і моральних цінностей як особистісно значущих. Співвідношення мотивів діяльності і поведінки до загальнолюдських моральних норм є найголовнішим критерієм визначення рівня сформованості моральної культури студента. Вбачається, що цей процес пов'язаний із світоглядом майбутнього вчителя, а саме - ієрархічною пріоритетністю суб'єктивно-ціннісного утворення його світоглядної позиції.

Виходячи з аналізу соціально-орієнтаційного механізму спонтанного і цілеспрямованого формування моральної культури вчителя серед провідних принципів організації зазначеного виховного процесу можна виділити:

- оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів у формуванні морально орієнтованої нормотворчості студентської спільноти;
- урахування умов соціальної практики, її позитивних і негативних сторін;

- сегрегаційну ієрархічність формування потребнісно-мотиваційної сфери вчителя;
- пріоритетність формування морально орієнтованої мотивації поведінки;
- збалансованість соціально-етичної і особистісно значущої мотивації поведінки;
- позитивно-ціннісний етичний аналіз моральних відносин і соціально-культурної дійсності, який має передбачати визначення в ній позитивних морально-світоглядних елементів;
- досягнення соціально-психологічної і моральної захищеності вихованців.

У формуванні соціально-орієнтаційного механізму моральної культури вчителя принципове методологічне значення має підвищення зрілості громадської думки студентського колективу і, зокрема, активізація її оцінної функції щодо оцінки морально-етичної та соціально-культурної інформації. Найголовнішою педагогічною умовою цього процесу є досягнення узгодженості між теоретичним і практичним рівнем моральної свідомості студентів, що переважно впливає на особливості утворення механізмів моральної нормотворчості в студентській спільноті.

### **2.3. Формування морально-нормативного механізму моральної культури вчителя**

Узагальнювальним критерієм оцінки світоглядних поглядів і переконань вчителя є моральна норма, яка у виховному процесі виступає як інформаційний регулятор суспільних відносин, цей регулятор є вирішальним у формуванні ціннісно-орієнтаційної свідомості вчителя.

Під час конструювання найбільш оптимальної системи формування морально-нормативного механізму поведінки майбутнього вчителя важливим є визначення об'єктивної



сутності моральних норм студентської спільноти як провідних елементів системи опосередкованих виховних дій, що впливають на виховний процес, бо «моральні норми абсолютні, тому, що їх дотримання об'єктивно необхідне людству. Усяке порушення абсолютних моральних норм наносить шкоду людству як роду, є злочином проти самої природи людини як суспільної істоти. Основним критерієм моральності тих чи інших норм є проява в них ставлення людини до іншої людини і до самої себе» [18, с. 33].

Процес моральної нормотворчості в студентській спільноті тісно пов'язаний з формуванням світогляду студентів, культури їхнього спілкування, загального ставлення до системи соціальних і моральних цінностей, які мають абсолютний і відносний характер.

Моральну норму як основну міру і регулятор поведінки майбутнього вчителя можна розглядати з двох боків. По-перше, з позиції об'єктивного змісту і сутності моралі, яка утворилась в процесі суспільно-історичної практики, як наслідок духовних надбань суспільства. По-друге, з позиції побутової свідомості, яка впливає на моральну свідомість особистості і суспільства, підтримується громадською думкою більшості, але, водночас, може суперечити традиційним, історично випробуваним моральним нормам суспільства. Тому проблема моральної нормотворчості у вузівському виховному процесі має два рівні: теоретичний і практичний.

Теоретичний рівень розкриває онтологічне походження і об'єктивну сутність моральних норм, які зумовлені сукупністю моральних і соціальних завдань, що існують об'єктивно в соціальній спільноті на певному етапі її розвитку. Практичний рівень характеризує систему відносин, з одного боку, між об'єктивно існуючими моральними нормами та вимогами суспільства до особистості, і, з іншого - її суб'єктивного оцінювального ставлення до цих норм.

Система оцінювальних суджень студента є динамічною, оскільки вона знаходиться під впливом громадської думки, і тому за умови відсутності цілеспрямованої виховної роботи, моральні норми, які утворились стихійно під впливом негативної соціальної інформації і соціальної практики, можуть розходитись з об'єктивними критеріями моральності і не відповідати поняттям, які пов'язані з вічними гуманістичними моральними цінностями.

В упорядкуванні системи морального виховання майбутнього вчителя велике методологічне значення має визначення об'єктивної сутності моральних норм як провідних елементів системи його моральної орієнтації. Моральна норма не повинна розглядатись студентом як чинник, що обмежує свободу вибору форм поведінки, таке відношення спотворює соціально-культурну сутність моральної нормотворчості, знижує її виховний вплив. Моральна нормотворчість в студентській спільноті має ґрунтуватись на засадах демократичності, людяності, гуманізму і не повинна зосереджувати елементи морально-психологічного пригноблення особистості.

У вивченні цієї проблеми важливе методологічне значення має визначення таких принципових положень. Насамперед, важливо в'яснити соціально-культурну сутність моральних норм, що впливають на поведінку студентів. Специфічна особливість моральної норми як провідного елементу формування моральної культури особистості полягає в тому, що моральна норма залежить від характеру суспільної моральної свідомості, етнічних особливостей різних соціальних спільнот, народних звичаїв, традицій та ідеологічних міркувань. Моральна норма, якої дотримується вчитель, може спиратись на ідею об'єктивного раціоналізму та доцільності.

Моральна норма сама по собі не може бути надійним гарантом і регулятором поведінки майбутнього вчителя. По-

перше, це залежить від того, в якій мірі студент усвідомлює соціальну цінність тієї чи іншої моральної норми, її об'єктивні вимоги, по-друге, як ця норма відповідає власним інтересам особистості, і по-третє, наскільки моральна норма стала невід'ємною частиною моральної свідомості студента.

Перехід моральної норми у внутрішню морально-психологічну структуру особистості, на думку І. С. Кона, «є однією з основних проблем вивчення нормативної регуляції поведінки людей... Одним з аспектів цієї проблеми є питання про природу і ступінь адекватності свідомої саморегуляції індивідуальної поведінки, яка ґрунтується, на відміну від регуляції ситуативно-пристосовчої поведінки, на засвоєних і відпрацьованих особистістю моральних принципах» [54, с. 85].

Серед найважливіших методологічних вимог, розробки теоретико-методологічного інструментарію дослідження проблеми формування моральної культури особистості, М. І. Бобнєва вважає всебічний міжпредметний аналіз механізмів нормативно-моральної регуляції діяльності особистості і групи на основі наукових даних з етики та соціальної психології. „Питання про етичну сторону соціальної регуляції поведінки особистості, про форми і цілі такої регуляції, про кордони і припустимості її цілей, засобів і прийомів має визначне соціальне значення... Підкреслюючи і визначаючи специфіку об'єкту - особистості і її суб'єктивного світу, психологія виконує найважливішу соціальну функцію - функцію визначення кордонів і охорони внутрішнього світу, і прав особистості» [18, с. 60].

Вирішення цієї проблеми є одним з найважливіших завдань формування моральної культури майбутніх вчителів. На відміну від психології, перед педагогічною наукою постає проблема не тільки визначення кордонів припустимого, належного і неприпустимого у поведінці вчителя, але й виховання у нього свідомого ставлення до належного,

найбільш доцільного і досконалого як до об'єктивної необхідності і моральної цінності.

Визначаючи поведінку особистості з позиції ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моральних норм, Л. І. Рувінський зазначає, що «морально виховану особистість характеризує саме глибоко усвідомлене розуміння моральних принципів і норм як принципів і норм власної поведінки, морально-регулюючої ролі обов'язку, совісті, честі, виконання моральних принципів і норм за внутрішнім переконанням, коли безпосередні зовнішні вимоги якщо й визначають моральний вчинок, то лише переломляючись через інтелектуальну і емоційну сферу особистості...» [100, с. 64]. Співвідношення об'єктивних моральних норм і їхньої суб'єктивної оцінки студентом має принципове методологічне значення у дослідженні проблем формування його моральної культури.

Перебільшення ролі суб'єктивного компоненту моральної оцінки призводить до морального виправдовування вчителем певних дій або вчинків. Складність питання про співвідношення об'єктивної і суб'єктивної оцінки соціальної інформації зумовлена тим, що суб'єктивна оцінка залежить не лише від моральної свідомості студента, але й від розвитку його чуттєвої сфери.

Моральні почуття мають великий вплив на оцінювальне ставлення студента до будь-яких соціальних явищ і до своєї власної поведінки. „Позитивна оцінка своїх якостей сприяє ціннісному відношенню до них, їхньому зміцненню; в той же час усвідомлення тієї обставини, що позитивні якості могли б бути розвинуті сильніше, їхня критична оцінка у порівнянні з ідеалом, тобто негативне відношення до недоліків у розвитку цих позитивних якостей, сприяє подальшому самовдосконаленню і самовихованню. Від оцінки суб'єктом особистісного сенсу своєї діяльності, своїх власних переваг і

недоліків залежить значною мірою можливість перетворення індивіду у творця власної особистості» [100, с. 67-68].

Оцінювальне ставлення вчителя до соціальних і моральних цінностей залежить від багатьох обставин; серед них можна виділити попередній життєвий і педагогічний досвід, умови життєдіяльності, які сприяють утворенню певних реакцій на ті чи інші соціальні явища. Більш вразливий студент сприймає їх почуттями, менш вразливий - пропускає соціальну інформацію через інтелект. Але викликає сумнів ствердження, що в суб'єктивній моральній оцінці студента провідну роль виконують почуття. Помилковість такого тлумачення можна пояснити тим, що почуття найбільш за все впливають на суб'єктивність моральної оцінки соціальної інформації, що часто сприяє помилковості морального вибору.

Процес морального виховання, що здійснюється в ранньому шкільному віці буде більш ефективним, коли він спирається на розвиток чуттєвої сфери, оскільки в школярів ще недостатньо розвинуте логічне мислення. У період активної соціалізації студента, формування його об'єктивних моральних поглядів і переконань відбувається переважно на основі розвитку світогляду, хоча емоційний компонент має певне значення.

Сприйняття вчителем соціальної інформації на інтелектуальному рівні більш схильне до об'єктивності, ніж її сприйняття за допомогою почуттів. Але у формуванні моральних переконань почуття відіграють більш визначну роль, оскільки та чи інша інформація надійно закріплюється у свідомості людини при умові її впливу на почуття.

Поєднання свідомих і емоційних компонентів особистості студента стимулює процес формування його моральних переконань. «Протилежна інтелектуалізації тенденція, яка виражається у відриві почуттів від інтелекту, у свою чергу, заважає розкриттю природи діалектичних зв'язків

інтелектуального і емоційного, складних механізмів встановлення цих зв'язків» [100, с. 69].

Підкреслюючи складність взаємовпливу між моральними знаннями і емоціями людини, А. Н. Леонтьєв виділяє різницю між «мовним знанням» і «усвідомленням», яке пов'язане з наданням особистісного сенсу різним соціальним явищам [62, с. 420-421]. Розуміння моральної цінності характеризує сприйняття її як об'єктивно існуючої закономірності, а її усвідомлення відображає систему відносин між інтересами особистості і об'єктивно існуючими моральними цінностями.

Усвідомлення вчителем моральної цінності певних вчинкових дій пов'язане з переходом об'єктивного соціально орієнтованого змісту моральної норми в його індивідуальну свідомість. Моральні цінності в залежності від конкретних обставин можуть мати об'єктивний і суб'єктивний компоненти, серед яких провідним є об'єктивний, оскільки він характеризує справжній зміст моральних вимог до майбутнього вчителя. Ігнорування у виховному процесі суб'єктивного компоненту оцінки моральних цінностей може призвести до небажаних наслідків.

Спостереження свідчать, що кожен студент має свої моральні потреби і інтереси, які залежать від соціальних і матеріальних умов його життєдіяльності. Моральні потреби майбутнього вчителя під впливом соціальних умов і виховної діяльності піддатні мінливості.

Одна група моральних потреб може розвиватись, інша - гальмуватись, або деформуватись під впливом несприятливих соціальних умов. В залежності від цього змінюється ціннісно-орієнтаційний підхід студента до визначення пріоритету об'єктивних моральних норм і цінностей. Тому, «там, де сьогодні йдеться про формування нових норм (по відношенню до природи, до людини як до об'єкту наукового експерименту, до наукової діяльності), такі норми спираються не на пануючі у відповідному суспільному

середовищі ціннісні орієнтації і зразки, а скоріше на ті чи інші тенденції еволюції нормативних систем загальносоціального масштабу” [73, с. 142].

У визначенні змістовного рівня активізації морально-нормативного механізму поведінки студентів має важливе методологічне значення питання про об’єктивний зміст моральних вимог до студента, що зумовлюються певними моральними нормами. Хоча суспільство, спираючись на загальні нормативні вимоги, прагне до пріоритету загальнолюдських моральних цінностей, але сучасна практика показує, що сукупність соціальних та моральних завдань, які виникають перед різними соціальними і етнічними спільнотами, завжди відрізняється.

Орієнтацію майбутніх учителів на загальнолюдські моральні норми і цінності можна вважати як основне концептуальне положення, яке визначає пріоритети змістовного рівня формування їхнього моральної культури. Але, разом з цим, було б невірним відкидати соціальні і моральні вимоги до формування моральних якостей вчителя, що пов’язані з національними та соціальними елементами його моральної свідомості.

Такий підхід принижує або зовсім виключає конкретно-історичний, національний і соціальний аспекти активізації морально-нормативного механізму формування моральної культури вчителя. Якщо мораль розглядати з позиції оціночно-регулюючого способу засвоєння і перетворення дійсності, способу, «який у протирічному русі добра і зла визначає відношення людини до всього світу, і через це відношення регулює поведінку людини, виражаючи певні суспільні інтереси...» [73, с. 154], то у визначенні об’єктивного змісту морального виховання слід урахувувати моральні завдання, які пов’язані із загальнолюдськими, національними, громадянськими і особистими інтересами, які

повинні перейти важливою складовою в моральну свідомість вчителя.

Аналіз змістовного рівня активізації морально-нормативного механізму поведінки студентів передбачає, по-перше, визначення змісту моральних норм, які існують в студентській групі, по-друге, їхнє співвідношення до об'єктивних, загальнолюдських деонтологічних моральних норм, по-третє, вивчення особливостей їхнього утворення і функціонування в умовах педагогічного вузу і, по-четверте, їхній реальний вплив на поведінку студента.

Характерною особливістю дії морально-нормативного механізму поведінки вчителя є його деонтологічна спрямованість, яка випливає з об'єктивної сутності належного у сучасних умовах реформування суспільства і завдань, що стоять перед сучасною системою освіти. У визначенні об'єктивної сутності належного як однієї з найважливіших етичних категорій основної уваги повинно надаватись суб'єктивному, "особистісному" змісту обов'язку, який характеризує систему зв'язків студента з суспільством, його моральними вимогами за конкретних соціальних умов.

Висока свідомість обов'язку вчителя передбачає підкорення певним моральним вимогам, тому змістовний аспект морально-нормативного механізму його поведінки тісно пов'язаний з вирішенням проблем співвідношення особистих і громадських інтересів в його моральній свідомості.

Вірне усвідомлення і засвоєння педагогом об'єктивно існуючих соціально-культурних і моральних завдань, що стоять перед сучасною системою освіти є важливою вимогою утворення його ціннісно-нормативного ставлення до рефлексивного аналізу освітніх підсистем. Поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників формування моральної культури вчителя є принциповою вимогою організації всього виховного процесу, але, водночас, відсутність керованого



виховного впливу різних чинників на процес формування моральної культури майбутнього вчителя призводить до порушення збалансованості його інтересів з інтересами соціального оточення і негативно впливає на формування його внутрішньої морально-нормативної світоглядної позиції.

Американські дослідники Р. Х'юсман і Дж. Хетфілд вважають, що кожна людина певною мірою прагне до налагодження справедливих стосунків з іншими через досягнення паритету між особистим внеском і віддачею від інших. Порушення паритету спричиняє у особистості душевні переживання, викликає відчуття внутрішнього дискомфорту, яке пов'язане з почуттям провини або образи. Тому люди, які не задоволені станом своїх моральних відносин з соціальним оточенням, з причини низької віддачі від них, намагаються відновити справедливість у стосунках, зменшуючи свій внесок у розвиток відносин з іншими і збільшуючи віддачу від них. Якщо досягнення морально-психологічного паритету з іншими стає неможливим, то така особистість прагне до руйнування своїх стосунків з людьми, що утворились раніше [117, с. 23].

З цього приводу постають питання про об'єктивну міру, спрямованість і зміст «внеску і віддачі» у розвитку моральних відносин студентського колективу, і як ця міра, набуваючи характеру етичної норми, повинна співвідноситись з обов'язком як інтегруючим чинником формування моральних потреб вчителя. Механізм формування обов'язку торкається розвитку як емоційної, так і раціональної сфери майбутнього вчителя.

Конкретизуючи сутність дії морально-нормативного механізму в процесі формування моральної культури майбутнього вчителя, можна зробити висновок, що його змістовний рівень включає систему моральних відносин між учасниками навчально-виховної роботи, їхнє ставлення до навчання і виховання та найбільш значущих завдань, що

постають перед сучасною вищою і загальноосвітньою школою.

Цілі і завдання навчально-виховного процесу зумовлені об'єктивною необхідністю вирішення різних соціально-педагогічних проблем. Між системою освіти, суспільством і особливостями його реформування існує тісний взаємозв'язок, бо проблеми суспільства виникають як наслідок недостатнього виконання школою своєї виховної функції.

Дослідження, які проводились в рамках констатуючого експерименту на базі педагогічних колективів Харківської, Донецької, Полтавської і Сумської областей (всього опитано 1356 вчителів), надали змогу визначити ставлення педагогів до найбільш актуальних проблем системи освіти.

В процесі дослідження було з'ясовано, що на думку 69,5 % опитаних вчителів, серед найголовніших напрямків навчально-виховного процесу першочергового вирішення потребує удосконалення системи морального виховання. Усвідомлення педагогами невідкладного вирішення проблем морального виховання учнів пов'язане з тим, що, на моральну свідомість учнівської молоді негативно впливають комерційна література та фільми, які культивують жорстокість і насильство. Особистість, у якої не сформувався належний художньо-естетичний смак, не здатна до поглибленого морально-естетичного аналізу художнього твору і тому сприймає досить поверхово найбільш захоплюючі його елементи.

Для малоосвіченої, необізнаної людини жорстокість і культ фізичної сили може сприйматись як мужність, нахабність і віроломність як прагматична практичність. Орієнтація молоді на такий моральний ідеал не сприяє формуванню гуманістичного мислення. Гостросюжетні бойовики поряд з комп'ютерними іграми відвертають молодь

від безцінних надбань національної та світової культури, літератури і мистецтва.

Гуманізація навчально-виховного процесу створює відповідні соціально-психологічні умови формування належних доброзичливих стосунків між вчителем та учнем. Але рівень морального розвитку учнівського колективу не завжди відповідає довірливому, гуманістичному ставленню вчителя до школярів. Тому в умовах демократизації навчання вчителі констатують зниження загального рівня шкільної дисципліни, що значною мірою заважає розвитку належних моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу.

Внутрішня моральна свобода майбутнього вчителя повинна орієнтуватись на найбільш прогресивний зміст моральних принципів і вимог, серед яких основне місце посідає принцип гуманізму. Для подолання сучасних соціальних і педагогічних проблем конче необхідне усвідомлення важливості гуманістичного ставлення до особистості, лише за цієї умови можливий розвиток внутрішніх моральних регуляторів її поведінки, серед яких провідну роль відіграють усвідомлене почуття совісті і обов'язку.

Слід зазначити, що гуманістичне виховання не повинне розглядатись з позиції безмежної вседозволеності і невтручання в процеси моральної нормотворчості, соціалізації і морального розвитку студентської молоді.

Система морального виховання повинна створювати умови для розвитку внутрішньої морально-регулятивної сфери студента, і однією з них є посилення не на зовнішні примусові дії, що зумовлені механізмами морального і правового регулювання соціальних відносин, а на створення ситуації морального вибору з метою внутрішнього розкріпачення особистості і усвідомлення нею соціальної цінності об'єктивних моральних вимог і закономірностей

розвитку моральних відносин як найбільш справедливих та доцільних.

В сучасній педагогічній практиці вищої школи ще не існує вираженої, чітко визначеної, особистісно орієнтованої системи морального виховання студентської молоді. В системі освіти великої уваги надається національному вихованню молоді, але поза межами виховного впливу залишається багато інших аспектів морального розвитку особистості студента. Відрив виховання від загальнолюдських гуманістичних моральних цінностей, норм та ідеалів не відповідає вимогам демократичного суспільства, оскільки таке виховання може викликати у особистості індиферентне, або навіть негативне ставлення до духовних надбань іншої національної культури. Односторонній підхід до формування моральної свідомості вчителя не сприяє гармонізації соціальних процесів і навіть може закласти передумови порушення соціальної стабільності в суспільстві, спровокувати майбутні міжнаціональних непорозуміння та конфлікти.

Серед пріоритетних проблем виховної діяльності школи, які потребують першочергового вирішення, на думку вчителів є: інтелектуальне (42,5 %) і естетичне виховання (30 %). Найменше опитаних вчителів вказали на такі напрямки, як формування світогляду школярів (22,5 %), фізичне (22,5 %), та трудове виховання (14 %). Матеріали досліджень вказують на об'єктивну необхідність більш ретельного дослідження проблем морального, інтелектуального та естетичного виховання підростаючої особистості як найбільш пріоритетних напрямків удосконалення системи освіти.

Розробка новітніх цільових програм морального виховання школярів і їхня реалізація на практиці у соціально несприятливих умовах потребує підвищення морально-психологічної підготовки вчителя у відповідності до

тенденцій демократизації суспільства і системи освіти. Демократизація навчально-виховного процесу вимагає підвищення рівня особистісної моральної культури вчителя. Виходячи з того, що вчитель має бути привабливим взірцем чистоти і моральності, на нього покладається висока відповідальність за рівень всього комплексу моральних відносин в різних педагогічних підсистемах.

Важливим елементом формування моральної культури майбутнього вчителя є розвиток моральних мотивів його поведінки, які повинні утворюватись не під впливом зовнішніх примусових чинників і впливових дій, а на основі активізації внутрішніх потенційних, природно зумовлених компонентах морально-психологічної структури вчителя.

Серед суб'єктивних чинників формування моральної культури особистості виділяються: її усвідомлене відношення стосовно здійснюваної або наміченої дії до відповідної системи цінностей, зокрема, розуміння добра, належного та моральних норм; співвідношення власних цінностей, суджень і дій з моральною свідомістю інших людей; можливість морального вибору; аксіотичну імперативність [80, с. 44-45].

Зазначені критерії стосуються моральної свідомості особистості, яка поєднує в собі власне розуміння належних моральних норм і тим, як ці норми співвідносяться з моральною свідомістю оточуючих. Моральна поведінка вчителя залежить від того, як його вчинки оцінюються іншими і яке відношення він проявляє до цієї оцінки. Це відношення значною мірою залежить від виховання чуттєвої сфери студента, його прихильності до соціально зумовлених норм поведінки і від рівня авторитетності учасників навчально-виховного процесу. За таких умов суб'єктивні і об'єктивні елементи моральної культури вчителя поєднуються, що позитивно впливає на формування його морально-нормативної визначеності.

Конкретизуючи сутність дії морально-нормативного механізму в процесі формування моральної культури майбутніх вчителів, можна зробити висновок, що змістовний рівень морально-нормативної регуляції поведінки студента включає систему моральних відносин між учасниками навчально-виховної діяльності, їхнього ставлення до навчання і виховання та найбільш значних завдань, що стоять перед сучасною вищою та загальноосвітньою школою.

Виходячи з аналізу об'єктивних закономірностей дії морально-нормативного механізму формування моральної культури вчителя, можна виділити такі принципи підбору змісту і розробки найбільш оптиманих технологій виховного процесу:

- активно-діяльнісний підхід до усвідомлення вчителем соціально-культурної сутності моральних норм;
- міжпредметний аналіз соціально-культурної інформації, що має моральний сенс;
- оптимальне співвідношення морально-етичного і соціально-культурного аналізу соціальної регуляції поведінки особистості;
- оптимальне співвідношення об'єктивного змісту моральних норм і цінностей та їхньої суб'єктивної оцінки студентом;
- об'єктивність змісту колективної моральної нормотворчості та моральних вимог до особистості студента;
- оптимальне поєднання стихійних і цілеспрямованих елементів нормативно-ціннісної регуляції поведінки студентів;
- активно-усвідомлене засвоєння студентом моральних цінностей як особистісно значущих.

## **2.4. Формування морально-регулятивного механізму поведінки вчителя**

Теоретико-гносеологічний аналіз різних аспектів виховання морально узгодженої поведінки засвідчив, що проблема формування механізмів моральної культури і, зокрема, механізму саморегуляції поведінки посідає важливе місце в дослідженні різних напрямків виховного процесу, але, на жаль, в педагогічних дослідженнях проблема формування моральної регуляції і саморегуляції поведінки вихованця не підлягала досить ретельному аналізу.

Моральна регуляція поведінки особистості розглядалась переважно у філософському та соціально-психологічному аспектах. Досліджуючи соціально-психологічних особливості моральної регуляції поведінки особистості, М. І. Бобньова до центру уваги ставить соціальні норми, їх вона розглядає як засоби соціального контролю та соціального впливу через механізми регуляції поведінки особистості та групи (18).

Розроблена модель моральної регуляції поведінки особистості, розкриті основні функції моральної регуляції на рівні макро та мікросередовища, дана характеристика моральної інтеріоризації та регуляції морального вчинка на практиці (25). Зазначені напрацювання розкривають загальні теоретико-методологічні основи подальшого дослідження соціально-педагогічних особливостей моральної регуляції та функціонування різних педагогічних підсистем. Поряд з цим, існує певна методологічна невизначеність у розкритті сутності моральної регуляції поведінки особистості, зокрема, в умовах вузівського навчально-виховного процесу.

Дещо інакше ставиться до визначення внутрішніх чинників моральної культури особистості О. А. Якуба. „Вся сукупність зовнішніх чинників..., - зазначає вона, - реалізується через три основні регулятори: знання, норми, цінності, які безпосередньо впливають на внутрішню структуру особистості» [124, с. 159-160],

Механізм регулювання діяльності особистості вона розглядає через співвідношення категорій: необхідність, потреба, інтерес, мета, серед яких особливого значення надає потребам і інтересам. М. І. Боровський, розглядаючи механізм детермінації моральної поведінки особистості, виділяє потреби і інтереси як рушійні сили свідомої і цілеспрямованої діяльності особистості, оскільки „потреби і інтереси виступають як своєрідні ремені, через які передається детермінований вплив... суспільних відносин, матеріальних умов життя людей до суспільства і особистості. Потреба виступає... перехідним ступенем від необхідності до дії” [22, с. 55].

Потреби виконують провідну функцію по відношенню до інтересів, оскільки вони розкривають цілу сукупність механізмів детермінації моральної поведінки студента. Гармонійне поєднання соціальних та морально-естетичних потреб майбутнього вчителя є важливою умовою моральної саморегуляції його поведінки, вони створюють найбільш сприятливі суб’єктивні умови для розвитку його духовної сфери.

Дослідження питань оптимізації навчально-виховного процесу вимагає аналізу статичних і динамічних складових частин його моральної регуляції. Вихідним моментом у вирішенні цієї проблеми є питання про функції моралі як особливої форми освоєння реальної дійсності засобами освіти та виховання. Тому більшість авторів під моральною регуляцією розуміють, перш за все, динамічний процес функціонування моралі, виділяючи її регулятивну, виховну, гносеологічну, орієнтаційну, імперативну, комунікативну, мотиваційну та прогностичну функції (Вардомацький А. П., Дробницький О. Г., Титаренко О. І., Кобляков В. П.).

Всі означені функції моралі взаємопов’язані між собою, але провідними серед них є регулятивна та виховна функції,



оскільки мораль як одна з форм свідомості суспільства за певних методично виважених організаційних умов має великий виховний вплив на особистість, регулює її відношення з іншими людьми, колективом та іншими соціальними спільнотами.

Серед основних елементів моральної регуляції особистості А. П. Вардомацький виділяє, по-перше, вимоги суспільства до особистості, по-друге, усвідомлення цих вимог особистістю і, по-третє, реальну поведінку людини в різних моральних ситуаціях. В даному випадку, моральна регуляція визначається як тип соціальної регуляції, яка характеризується найбільш високим ступенем автономного регулювання вчинків на відміну від права, традицій і звичаїв та інших адміністративних та соціально-психологічних регуляторів поведінки, які зосереджують в собі більш жорсткі зовнішні вимоги до особистості. Сутність моральної регуляції поведінки особистості розглядається як важлива складова загального процесу функціонування моралі як однієї з форм свідомості соціуму.

В цілому такий підхід щодо визначення сутності моральної регуляції поведінки особистості можна вважати вірним, але необхідно враховувати, що особистість може висувати свої вимоги до інших людей, соціальних спільнот і всього суспільства, тому моральну регуляцію поведінки вчителя слід розглядати не лише в контексті системи зовнішніх впливових чинників і дій, але й з позиції розвитку його внутрішніх імперативів поведінки, які мають бути узгоджені із зовнішніми впливовими діями.

Дія морально-регулятивного механізму поведінки студента відбувається на основі утворення і розвитку регулятивних домінант навчально-виховного процесу як своєрідної сукупності механізмів функціонування моралі і моральних норм в педагогічному та студентському колективах. Завдяки моральним нормам які позитивно

сприймаються і засвоюються колективом і кожною особистістю, формуються певні типи суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин.

Моральна регуляція навчально-виховного процесу залежить від особливостей функціонування моральних норм в колективі, і від процесів, що опосередковано впливають на засвоєння вчителем певних моральних норм, традицій, правил та форм поведінки.

Процеси інтеріоризації загальнолюдських моральних норм у свідомості студентів, які відбуваються в результаті навчально-виховної діяльності, є провідними в утворенні і функціонуванні загальної системи механізмів моральної культури особистості С. В. Шорохова і М. І. Бобньова вважають, що було б невірним розуміти під «психолого-педагогічними механізмами» моральної регуляції деякі гіпотетичні «механічні пристрої», або якісь моделі, що створюються на основі уявлень про точні науки. Було б не виправданим шукати в кожному випадку фізіологічного корелятора психічного процесу (його «механізму» на рівні фізіологічних процесів в корі головного мозку).

Дослідження психологічних механізмів регуляції особистості має передбачати вивчення особливостей регулювання соціальної поведінки людини суспільством і нею самою, та виявлення психічних процесів, функцій, феноменів, які лежать в основі будь-якого соціального прояву певної особистості [121, с. 9].

Таким чином, серед провідних педагогічних чинників активізації морально-регулятивного механізму поведінки вчителя є підпорядковані процеси формування совісті і усвідомленого почуття обов'язку, про що свідчать аналітичні висновки генезису проблеми формування моральної культури особистості.

Аналізуючи обов'язок як один з імперативів внутрішньої моральної саморегуляції поведінки особистості, низка авторів

визначає, що він є інтегруючим механізмом соціальної регуляції, призначення якого полягає в тому, щоб направляти діяльність всіх механізмів моралі до одного фокусу: поведінки, яка б відповідала вимогам історичної необхідності, бо совість характеризує здатність людини здійснювати внутрішню самооцінку і самоконтроль, її визволення від традиційного авторитету зовнішніх регуляторів поведінки та поступовим утворенням внутрішнього особистісного механізму вільного вибору в складних конфліктних ситуаціях [2, с. 209-226].

Найбільш оптимальне співвідношення елементів внутрішньої саморегуляції з зовнішніми регуляторами поведінки особистості вчителя є важливою умовою його морального зростання, але, водночас, коли зовнішні регулятори поведінки не збалансовуються з природними індивідуальним особливостям морального розвитку вчителя, то руйнуються і внутрішні, позитивні моральні якості, що виступають важливими елементами його моральної саморегуляції. У зв'язку з цією особливістю, постає питання про визначення провідних моральних механізмів регуляції навчально-виховного процесу як основної методологічної вимоги формування моральної культури студентів.

Аналізуючи структурно-функціональні елементи моральної регуляції навчально-виховного процесу, слід виділити її змістовий рівень. Він полягає у визначенні сутності моралі, моральних норм та громадського обов'язку на сучасному етапі демократизації соціальних процесів. Виходячи з демократичних засад моральної нормотворчості, сучасна мораль орієнтована на гуманістичні, загальнолюдські цінності, серед яких найпріоритетніше місце посідає людина. В статті 3 Конституції України задекларовано, що «людина, її життя та здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю [56, с. 4].

Тому відношення особистості до іншої людини, соціальної групи або суспільства є одним з найважливіших критеріїв, які визначають рівень розвитку моральних відносин і окремої особистості. Р. Х. Шакуров зазначає, що сучасна система освіти повинна перебороти антиподну психологію минулих часів, яка насаджувала соціоцентричне мислення, і сформувати мислення гомоцентричне, згідно з яким суспільство, держава, колектив існують для особистості, школа - перш за все, для учня, а не навпаки [118, с. 199]. Формування гомоцентричних поглядів та переконань є важливим напрямком організації процесу формування моральної культури майбутнього вчителя. Формування гомоцентричного мислення як важливої складової виховного процесу знайшло втілення в сучасній концепції особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Сериков, С. Подмазін).

Наявність гомоцентричного мислення вихователя і вихованця є важливою методичною вимогою моральної регуляції навчально-виховного процесу. Гомоцентричне мислення сприяє утворенню таких моральних якостей як співчуття, піклування про людей, чутливість до справедливості, прагнення творити добро. Їх формування в системі освіти зумовлене процесами реформування суспільства на демократичних засадах. Демократизація різних сфер суспільного життя потребує розширення і удосконалення механізмів моральної регуляції соціально-економічних, соціально-політичних і соціально-культурних процесів.

Виховна і формуюча дійовитість суспільної моралі залежить від її гуманістичної, ненасильницької спрямованості. Основною точкою відрахування міри морального розвитку кожної особистості і всього суспільства є людина праці. Пригноблення особистості, яких би витончених форм воно не набувало завжди пов'язане з

елементами аморальності, бо пригноблення і пригнічення викликають у людини різні збочення, породжують елементи негативної соціалізації, деформують соціальні відносини, які опосередковують її життєдіяльність.

Організація виховного процесу на гуманістичних засадах має значні переваги, які сконцентровані у свідомому обмеженні безпосередніх впливових дій вихователя на учня і, водночас, спрямовані на його залучення до системи опосередкованих зовнішніх і внутрішніх виховних чинників, “за таких умов принципово змінюється як мета, так і механізм всього виховного процесу. Головна справа вихователя саме в тому і полягає, щоб тисячами ниток поєднати людину з життям так, щоб із всіх боків перед нею поставали завдання важливі для неї, значущі, які вона вважає своїми, в рішення яких вона включається» [96, с. 77]. В організації виховного процесу важливе поєднання різнобічних видів діяльності за змістом і інтересами (особистісно і суспільно зумовленими), опосередкованої системно вираженими мотиваційними чинниками.

Складність процесу формування моральної культури майбутнього вчителя зумовлена, з одного боку, його спрямованістю до соціалізації і набуття певного соціального статусу, з іншого - його прагненням до відносної автономії і свободи морального вибору, успіх якого залежить від здатності особистості до автономної саморегуляції своєї діяльності та поведінки.

У процесі морального вибору важливе місце посідає система моральних цінностей яка інтегрує весь процес смислових і ціннісних утворень свідомості особистості. Тому важливою вимогою організації виховного процесу є створення такої системи “ціннісних орієнтацій, яка регулює діяльність та поведінку особистості в найбільш значущих ситуаціях її соціальної активності, в яких виражається

відношення особистості до цілей життєдіяльності і до засобів задоволення цих цілей" [1; 297-298].

Проблема морального вибору на методологічному рівні розроблена досить детально. Згідно з концепцією ієрархії цінностей (Р. Арон, Дж. Бйорнхерм) у списку цінностей країн далекого зарубіжжя свобода посідає одне з перших місць. За матеріалами досліджень, які були проведені серед студентської молоді, свобода вибору також посідає перше місце, але студенти її пов'язують, перш за все, зі свободою підприємницької діяльності. Ці дані вказують на те, що розвиток ринкових відносин має великий вплив на формування соціальних орієнтацій студентської молоді.

Методологічна визначеність свободи як об'єктивної категорії дуже важлива при розробці гуманістичних засад процесу формування моральної поведінки студента. Гегель поняття свободи особистості пов'язував з її наближенням до загального розуму. «Дух по суті діла діє, він робить себе тим, що є в собі, своєю дією, своїм твором; таким чином, він стає предметом для себе, таким чином він має себе, як наявне буття, перед собою» [33, с. 70-71]. Дух, або абсолютна ідея, містить в собі поняття свободи, чим більше «дух» поєднується з свідомістю особистості, тим більше вона відчуває внутрішню свободу.

Виходячи з цього, свободу волі можна розглядати як засвоєння особистістю об'єктивних вимог до неї, і на цій підставі свобода волі і свобода вибору є головною передумовою вирішення найважливіших проблем морального виховання, і, зокрема, розвитку морально-дійової активності особистості.

Поняття «свобода волі» і «свобода вибору», з методологічної точки зору, в проведеному дослідженні розглядались як співвідношення соціального і індивідуального у свідомості особистості, наявності

соціальних перспектив і об'єктивних можливостей їхньої реалізації.

Морально-етичні орієнтації майбутнього вчителя залежать не тільки від сприятливих об'єктивних обставин. Вони можуть виникати і як наслідок прояви його внутрішніх морально-вольових якостей, які зумовлені правильним розумінням моральних понять, принципів і норм.

Міра свободи морального вибору має визначатись рівнем морального розвитку вчителя, оскільки повна моральна свобода не гарантує від прояви елементів аморальної поведінки. Надання моральної свободи вчителю потребує посилення впливу внутрішніх, суб'єктивних моральних чинників на його поведінку, серед яких важливе значення мають його вірні, найбільш об'єктивні уявлення про сутність добра і зла. Але проблема активізації морально-регулятивного механізму поведінки студента здебільше зумовлюється системою протиріч, яка полягає у невідповідності до етичних уявлень і переконань студента з існуючим рівнем розвитку моральної свідомості і моральних відносин в певних соціальних спільнотах, до яких він належить.

Внутрішня моральна свобода вчителя повинна орієнтуватись на найбільш прогресивний зміст моральних принципів і вимог, серед яких провідне місце посідає принцип гуманізму. Для подолання сучасних соціальних і педагогічних проблем конче необхідне усвідомлення важливості гуманістичного ставлення до вихованця, лише за цієї умови можливий повноцінний розвиток внутрішніх моральних регуляторів його поведінки.

Позиція невтручання у проблеми утворення повноцінної соціалізації студентів є методологічно невиправданою і хибною для сучасної виховної практики. Болгарський вчений В. Момов наголошує на тому, що «мораль не може існувати як регулятивна система суспільства без процесу морального

виховання, яке формує у особистості механізми регулювання індивідуальних форм поведінки. Внутрішню регуляцію особистості не можна розглядати як механічний результат суспільних регулятивних впливів. Виховний механізм трансформує ці впливи у персональні феномени, здійснюючи при цьому відповідні зміни в моральних якостях особистості. Саме ці зміни (збагачення і удосконалення) є специфічним результатом опосередкованих виховним механізмом суспільних впливів» [78, с. 88].

Система морального виховання повинна створювати умови для розвитку внутрішньої морально-регулятивної сфери майбутнього вчителя, і однією з них є посилення не на зовнішні примусові дії, а на створення ситуації морального вибору з метою внутрішнього розкріпачення студента і усвідомлення ним соціальної цінності вільного вибору, об'єктивних моральних вимог, правил і закономірностей розвитку моральних відносин.

Аналіз морально-регулятивного механізму, що об'єктивно опосередковує процеси формування моральної культури студентів надає можливість виділити наступні принципи підбору змісту та технологій виховання:

- урахування об'єктивного змісту моральних норм як інформаційного регулятора поведінки студентів.

- активізації системних відносин між студентом і соціальною групою та на рівні особистісно-вчинкової саморегуляції поведінки студента;

- діяльнісно-нормативного підходу до формування моральної саморегуляції поведінки студентів;

- поєднання суб'єктивних і об'єктивних системоутворюючих елементів суб'єктивного ціннісно-нормативного утворення поведінки студентів;

- потребнісно-мотиваційного підходу (оптимального поєднання прагматично-ціннісних соціальних та морально-



естетичних потреб) до формування моральної культури студентів;

- активізації нормотворчої функції виховання в різних навчально-виховних процесах і підсистемах;

- пріоритетності розвитку внутрішніх морально-регулятивних домінант вільного вибору поведінки студента по відношенню до соціально зумовлених зовнішніх впливових дій;

- організації виховного процесу на гуманістичних засадах в системі вибору морально-нормативних соціально-культурних цінностей.

На основі аналізу провідних концептуальних механізмів формування моральної культури майбутніх учителів розроблена система навчально-виховного процесу, яка містить такі структурні компоненти:

- а) цілі і завдання процесу формування моральної культури вчителів, які випливають з соціально зумовлених потреб економічного, соціально-культурного і морального розвитку суспільства:

- мета процесу формування моральної культури майбутніх учителів полягає в прищепленні комплексу особистісних морально-регулятивних якостей, що сприяють узгодженості їхньої діяльності та поведінки з гуманістичними, соціально-нормативними моральними вимогами, цінностями та ідеалами, покращують процеси поступального ціннісно-нормативного освоєння соціуму, суспільної злагоди і особистісної самореалізації;

- завдання навчально-виховного процесу конкретизуються у відповідності до об'єктивних вимог професійної морально-етичної культури студентів і випливають з її провідних структурних компонентів. Основні та частково-ситуативні завдання навчально-виховного процесу розроблялись з урахуванням об'єктивних (загальних

і специфічних) механізмів, закономірностей і принципів формування моральної культури студентів.

б) функції навчально-виховного процесу (виховна, розвивально-формуюча, освітницька, інформаційна, мотиваційна, когнітивна, гедоністична та рекреаційна);

в) об'єктивно зумовлені концептуальні механізми формування моральної культури студентів (когнітивно-пізнавальний, соціально-орієнтаційний, морально-нормативний і морально-регулятивний), які опосередковують всі підсистеми виховного процесу;

г) принципи навчально-виховного процесу, що впливають з його об'єктивних закономірностей;

д) концептуальні напрямки реалізації виховного процесу: естетично-перцептивний, морально-когнітивний, морально-рефлексивний, морально-діяльнісний;

є) зміст навчально-виховного процесу, який впливає з об'єктивно зумовлених закономірностей і принципів формування моральної культури студентів;

ж) традиційні та новітні навчально-виховні технології, що передбачають оптимальне, комплексне використання засобів, форм та методів навчально-виховного процесу у відповідності до об'єктивних механізмів та концептуальних напрямків формування моральної культури вчителя.

Таким чином, моральна регуляція навчально-виховного процесу є сукупність цілеспрямованих і стихійних механізмів функціонування моралі і моральних норм у різних виховних підсистемах. На основі узгоджених і позитивно сприйнятих моральних норм в навчально-виховному процесі утворюються певні моральні відносини між об'єктом і суб'єктом навчально-виховної діяльності. Морально-регулятивний механізм поведінки студента є складний, динамічний, структурований процес, який відбувається під впливом узгоджених внутрішніх і зовнішніх чинників, де внутрішні чинники, набуваючи домінуючого положення,

виконують захисну функцію по відношенню до небажаних зовнішніх впливових дій. На основі аналізу механізмів формування моральної культури майбутніх учителів може зробити такі висновки.

1. Активізація моральних механізмів поведінки майбутнього вчителя залежить від визначення провідних методологічних засад оволодіння студентами теорією суспільної моралі, формування здатності щодо її визначення загальнолюдської, соціально-культурної сутності, змісту, основних принципів і категорій.

2. Процеси інтеріоризації загальнолюдських моральних норм і цінностей, що відбуваються в результаті навчально-виховної діяльності є провідними в утворенні морально-нормативного механізму формування моральної культури студентів. Виховна дія моральної норми залежить від того, якою мірою вона сприймається студентом як соціально-культурна цінність. Сукупність інтеріоризованих моральних норм і цінностей складає змістовну основу почуття совісті, обов'язку і соціальної відповідальності вчителя за результати своєї професійної діяльності.

3. Формування і активізація морально-регулятивного механізму поведінки майбутнього вчителя в процесі навчально-виховної діяльності провідне місце посідає розвиток соціальних та морально-естетичних потреб її учасників. Основними чинниками розвитку потребносно-мотиваційної сфери студента є його діяльність та спілкування. Рівень морального розвитку студентського колективу, стан його морально-психологічного клімату, типи відносин, що утворились в суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних системах навчально-виховної діяльності є вирішальними у формуванні морально орієнтованої, потребнісно-мотиваційної сфери студента.

4. У досягненні студентом морально-психологічної рівноваги провідну роль відіграє оптимальне задоволення

його соціальних потреб і інтересів, що увійшли в структуру його сенсожиттєвих цілей та ідеалів. Досягнення майбутнім вчителем певних особистісно і соціально значущих завдань утворює належні психологічні передумови активізації морально-регулятивного механізму його поведінки.

Детермінація виховних процесів, що опосередковують дію механізмів формування моральної культури майбутнього вчителя відбувається на основі відносин, що складаються в процесі його діяльності і опосередковуються відносинами співробітництва і взаємоповаги. На цій основі розвиваються його соціальні зв'язки з однолітками, викладачами, іншими соціальними спільнотами і суспільством. Детермінованість когнітивно-пізнавального механізму моральної культури студента ґрунтується на усвідомленні ним соціальної цінності знань і професійної кваліфікації як найголовнішої вимоги підкорення своєї майбутньої педагогічної діяльності досягненню суспільного блага.

У формуванні та активізації когнітивно-пізнавального механізму моральної культури студента принципове значення має його здатність до об'єктивної моральної оцінки соціальної інформації.

5. Свобода морального вибору вчителя є один із способів самовизначення ним своєї моральної позиції, самореалізації своїх потенційних природних задатків і можливостей. Міра свободи морального вибору вчителя визначається рівнем розвитку суб'єктивних чинників його моральної саморегуляції, серед яких провідну роль виконує усвідомлення ним соціальної цінності загальнолюдських моральних принципів і об'єктивних моральних вимог до кожної людини.

6. Найголовнішою педагогічною умовою дії морально-нормативного механізму формування моральної культури майбутнього вчителя є досягнення узгодженості між теоретичним і практичним рівнем моральної нормотворчості

в різних соціальних підсистемах, бо динаміка формування оцінювальних суджень вчителя залежить не тільки від норм, які мають деонтологічне походження, але й тих, які утворились під впливом соціальної практики його участі в різних видах діяльності. Деонтологічні моральні норми, які впливають з прагнення до суспільного блага і усвідомлення необхідності дотримання принципу соціального гуманізму в організації процесу формування моральної культури майбутніх учителів мають бути домінуючими.

7. Виходячи з аналізу морально-регулятивного механізму формування моральної культури вчителя, в розробці системи новітніх виховних технологій основна увага має приділятися не пошуку найбільш витончених зовнішніх виховних впливових дій, а на створення належних умов для розвитку внутрішньої морально-регулятивної сфери майбутнього вчителя в системі виховних ситуацій морального вибору з метою внутрішнього розкріпачення студента і усвідомлення ним соціальної цінності об'єктивних моральних вимог та соціально-культурних закономірностей розвитку належних моральних відносин в різних соціально-педагогічних підсистемах.

## **2.5. Основні концепти формування моральної культури вчителя**

У процесі дослідження було встановлено, що організація виховного процесу шляхом традиційного безпосереднього впливу є менш ефективною по відношенню до розробки опосередкованих педагогічних технологій виховання морально узгодженої поведінки майбутніх учителів, через активізацію зовнішніх і внутрішніх чинників.

На основі аналізу педагогічних закономірностей та умов активізації когнітивно-пізнавального, морально-нормативного, соціально-орієнтаційного і морально-регулятивного механізмів процесу формування моральної

культури майбутніх учителів, встановлено, що важливими методичними умовами виховного процесу є досягнення ціннісно-орієнтаційної єдності студентського колективу, утворення колективних моральних норм, активізації їхнього впливу на процеси інтеріоризації студентами загальнолюдських моральних норм і цінностей.

Доведено, що найбільш об'єктивна моральна оцінка вчителем людської діяльності залежить від його здатності до адекватного аналізу і сприйняття вчинків та подій через естетичні категорії. На основі теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми встановлено, що гальмування механізмів формування моральної культури майбутнього вчителя є закономірним процесом, який відбувається за умов, відсутності системи виховних заходів, що передбачає застосування групових і індивідуальних форм роботи і, зокрема, проведення морально-діагностичної та педагогічної корекції.

Основними напрямками зовнішньої морально-регулятивної корекції є запровадження системних заходів, спрямованих на отримання емпіричних даних про стан сформованості моральної культури майбутніх учителів. Системні діагностичні заходи дають можливість найбільш оптимально забезпечити підбір змісту, форм і методів виховного впливу на процес формування моральної свідомості, почуттів, морально-регулятивних якостей вчителя за умовою реалізації ідеї особистісно-гуманного підходу до підготовки педагогічних кадрів.

Підготовка висококваліфікованих педагогічних фахівців на основі реалізації концепції формування моральної культури вчителя можлива за умови теоретико-методологічного обґрунтування принципів, змісту та методики виховного впливу на внутрішню морально-регулятивну сферу особистості. Реалізація концепції формування моральної культури майбутніх учителів

передбачає оволодіння ними необхідними знаннями, вміннями і навиками застосування морально-психологічної корекції в процесі самовиховання і морального самовдосконалення.

У розробці основних концептуальних теоретико-методологічних засад формування моральної культури майбутніх учителів, їх готовності до організації виховної роботи в умовах гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу велика увага приділялась дослідженню внутрішніх механізмів поведінки студентів. Серед них були виділені взаємозумовлені процеси утворення усвідомленого почуття совісті і обов'язку, ідентифікації особистих, колективних і громадських інтересів на підґрунті загального інтелектуального розвитку студентів, формування їх пізнавальних потреб.

Основним показником сформованості моральної культури майбутнього вчителя є узгодженість його морально-регулятивних процесів, які характеризують розвиток якісних структурних компонентів особистості: інформаційно-світоглядного, емоційно-естетичного, морально-оцінювального, морально-чуттєвого, морально-вольового. Вони зумовлюють виховання майбутнього вчителя як духовно багатой, інтелектуально розвинутої, цілісної, гармонійної, соціально активної особистості.

Центральними елементами реалізації концепції формування моральної культури вчителя можна виділити гуманізацію та демократизацію виховного процесу на засадах вільного виховання. Під час дослідження встановлена закономірність, згідно з якою процес формування моральної культури майбутніх учителів містить в собі систему протиріч, що виявляються в наступних аксіомах:

а) дійсно моральний зміст і технології виховного процесу утворюються лише на підґрунті гуманізму і морально-ціннісного ставлення до особистості вихованця;

б) кардинальним напрямком у формуванні моральної культури майбутніх учителів на гуманістичних засадах є обмеження зовнішнього імперативного контролю та виховного впливу на особистість і розвиток внутрішніх механізмів поведінки студента, спрямованих на формування його морально-регулятивної сфери;

в) формування моральної саморегуляції студентів на гуманістичних засадах, вимагає впровадження більш досконалих і ретельних технологій виховання ніж тих, що існували в умовах традиційного соціоцентричного виховного контролю.

Розробка опосередкованих механізмів формування моральної культури майбутніх учителів дає можливість більш об'єктивно з'ясувати сутність, функції, структурні компоненти, чинники активізації виховного процесу. Такий підхід надає можливість теоретично обґрунтувати різні концептуальні підходи, об'єктивні механізми, модель та критеріально-діагностичний інструментарій дослідження. Зміст, засоби, форми і методи запровадження нових технологій виховного процесу доцільно підбирати відповідно до розвитку світоглядних і морально-етичних показників сформованості майбутнього педагога.

Процес формування моральної культури майбутніх учителів має ґрунтуватись на вимогах гармонійності та цілісності, в яких провідними, внутрішніми чинниками необхідно виділити морально-естетичну та інтелектуально-духовну досконалість, що виступає інтегративним компонентом гармонійності між духовними і матеріальними, особистими і суспільними інтересами у свідомості вчителя. Розробка концептуальної моделі виховного процесу повинна здійснюватись за умов дотримання загальних вимог, що впливають з об'єктивних, природно зумовлених закономірностей морально-духовного розвитку особистості.

Виховна і формуюча сутність системи та експериментальної моделі формування моральної культури



майбутніх учителів полягає в організації виховного процесу у відповідності до об'єктивних, природно зумовлених його закономірностей, згідно з якими розроблені основні концепти виховного процесу: *чуттєво-перцептивний, ціннісно-орієнтаційний, самопізнавальний та саморегулятивний*, які можуть бути дійовими в системі опосередкованої взаємозумовленості.

Чуттєво-перцептивний концепт формування моральної культури майбутніх учителів спрямований на розвиток їхніх чуттєво-перцептивних якостей і задатків та здатності до адекватного сприйняття явищ природи і соціуму у відповідності з об'єктивними морально-естетичними критеріями. Об'єктивні педагогічні особливості цього виховного процесу проявляються в тому, що:

а) безпосереднє залучення студентів до системи моральних принципів і норм, як свідчить практика виховної роботи, є недостатньо ефективним, бо містить в собі елемент примусовості. Ефективність процесу формування моральної культури майбутніх учителів знижується, коли він здійснюється за допомогою традиційного вербального моралізуючого впливу;

б) морально-етична примусовість, що межує з моралізаторством, за певних обставин викликає у вчителя психологічно зумовлений опір і зворотну сенсорно-когнітивну реакцію. Тому важливою методичною вимогою виховного процесу є розуміння майбутнім учителем сенсу певної моральної норми, звичаю або принципу і їх доцільності в конкретній ситуації. Сприйняття моральної норми з етичних позицій, як сукупності красивих і корисних вчинків допомагає її інтеріоризації на особистому морально-чуттєвому рівні і знімає елемент примусовості;

в) сприйняття студентом моральних стосунків є первинним елементом утворення зв'язків між ним і довкіллям, який здебільшого відбувається стихійно і

забезпечує його орієнтацію в навколишньому середовищі. Під впливом негативних чинників (страху, стресового стану, боротьби за виживання, розгубленості, невпевненості), морально-етичний компонент сприйняття довкілля переходить в другорядний стан, або зовсім зводиться нанівець. За даних умов поведінка та діяльність майбутнього вчителя набуває прагматичного сенсу. Підкорення його діяльності власним інтересам призводить до утворення неузгодженості, з одного боку, між прагненнями та бажаннями і моральними нормами – з іншого. Така закономірність ускладнює процес інтеріоризації майбутнім вчителем моральних норм і принципів на особистому рівні;

г) стихійному морально-етичному сприйняттю довкілля перешкоджають перцептивні чинники (уявлення, почуття, враження), які пов'язані з попереднім власним досвідом майбутнього вчителя. Під впливом апперцепції у студента утворюється індивідуально-психологічний еталон сприйняття і оцінки явищ і подій, що мають моральний сенс. Якщо сприйняття об'єктів дійсності відбувається не лише за допомогою етичних, а й естетичних категорій, то воно утворює естетично-сегрегаційний компонент оцінки студентом своєї поведінки і поведінки інших людей. Завдяки естетично-сегрегаційному сприйняттю предметів та ситуацій виникають найбільш сприятливі педагогічні умови утворення моральної рефлексії майбутнього вчителя, що активно впливає на формування його моральної культури;

д) технологія формування чуттєво-перцептивного компоненту моральної культури майбутніх учителів полягає у їх включенні в естетичну та науково-пошукову діяльність, формальне або неформальне спілкування з духовно багатою, естетично розвиненою особистістю.

Ціннісно-орієнтаційний концепт формування моральної культури майбутніх учителів передбачає утворення гуманістичної ціннісно-орієнтаційної спрямованості

світогляду. Аналіз проблеми виховання узгодженості майбутнього вчителя з довкіллям свідчить, що ця гармонія можлива лише за умови дотримання вимог гуманізму як найбільш значного універсального етичного принципу. На відміну від принципу справедливості, дотримання якого передбачає суб'єктивно зумовлене защемлення прав однієї з сторін, принцип гуманізму не пов'язаний з будь-яким морально-психологічним пригніченням особистості, бо основний механізм системи соціальних конфліктів полягає в небажанні конфліктуючих сторін позбутись не зовсім обгрунтованих претензій і вимог, що зумовлені егоїстичними прагненнями особистості.

Реалізація ціннісно-орієнтаційного концепту формування моральної культури майбутніх учителів зосереджена на утворенні установки щодо позитивного, оптимістичного сприйняття природних та соціальних процесів і явищ. Орієнтація майбутнього вчителя на естетичне сприйняття світу сприяє утворенню позитивного емоційного стану, почуття впевненості, оптимізму, віри в людську порядність і досконалість, у свої власні сили і можливості. Оптимістично настроєний вчитель більш схильний до вираженості своїх вчинків, і тому більш об'єктивно ставиться до ситуації морального вибору. Зворотним механізмом, який призводить до патологічних відхилень у формуванні моральної культури майбутнього вчителя є його перцептивна орієнтація насамперед на негативні явища соціальної дійсності, які набувають статусу стихійних етичних норм.

Спостереження, аналіз і оцінка прикладів добродійності сприяє утворенню внутрішнього психологічного настрою для їх наслідування. Орієнтація на позитивне є важливим механізмом поєднання чуттєво-перцептивного і ціннісно-орієнтаційного концептів формування моральної культури майбутніх учителів і створення установки на служіння добру та справедливості через суспільно корисну діяльність.

Виховання у майбутніх вчителів потреби в гуманному ставленні до інших є надійною запорукою утворення їх гармонійності стосовно довкілля. Гуманістичне мислення майбутнього вчителя впливає з основної світоглядної установки - людина є найвищою моральною і соціальною цінністю. Вартість інших цінностей визначається мірою їх сприяння людській досконалості, це: праця, освіта, матеріальний добробут, соціальна захищеність, свобода вибору, свобода від пригноблення, здоров'я, вільний час тощо. Зазначені соціально-культурні цінності найбільш за все сприяють розкриттю почуттів, задатків, здібностей, реалізації сенсжиттєвих орієнтирів та установок вчителя.

В утворенні гуманістичної ціннісно-орієнтаційної спрямованості світогляду вчителя велику роль відіграє його загальний духовний розвиток. Особистісна морально-духовна сфера студента утворюється завдяки його залученню до безцінних надбань літератури та мистецтва, художньо-естетичної творчості, створенню умов для спілкування з природою, включення у суспільно-громадську діяльність, спрямовану на захист природи та естетизації довкілля.

Самопізнавальний концепт формування моральної культури майбутніх учителів пов'язаний з утворенням системи механізмів морального самопізнання, яка зумовлена процесами усвідомлення студентом своєї внутрішньої світоглядної позиції, розвитку поглибленого автономного мислення, моральної рефлексії, здатності до аналізу етичних категорій, принципів, системи моральних відносин.

Міра об'єктивності самооцінки визначається рівнем соціальних і моральних домагань майбутнього вчителя. Завищений рівень домагань і відсутність можливості для їх реалізації викликає підвищену стурбованість, незадоволеність результатами своєї діяльності, відчуття морально-психологічного дискомфорту. І навпаки, успішне досягнення поставлених цілей, позитивна оцінка результатів

діяльності студента з боку оточуючих додає йому творчої наснаги і натхнення, сприяє утворенню психологічної установки на досягнення нових перспектив.

Рівень соціальних домагань має відповідати потенційним можливостям вчителя і реальним умовам, в яких він існує. Проблема утворення об'єктивної самооцінки як механізму формування моральної культури майбутніх учителів полягає в тому, що соціальні домагання можуть вступати в протиріччя з суспільними моральними нормами і принципами, бо шляхи і засоби досягнення соціальних домагань і задоволення потреб студента можуть бути різними. Відповідність вибору типу поведінки, характеру діяльності та засобів досягнення соціальних домагань залежить від рівня розвитку особистих морально-регулятивних якостей студента.

Саморегулятивний концепт формування моральної культури майбутніх учителів пов'язаний з активізацією внутрішніх морально-вольових, регулятивних механізмів його поведінки. Психічна саморегуляція як комплексне утворення є важливою складовою частиною загальної морально-регулятивної сфери вчителя, вона виражає специфіку відображення психічних засобів моделювання соціальної дійсності і реалізації особистістю її сенсожиттєвих орієнтирів.

Загальна саморегуляція діяльності та поведінки особистості має багаторівневу структуру, яка включає: визначення суб'єктом мети його довільної діяльності; створення моделі особисто значимих умов; визначення програми виконавчих дій та критеріїв оцінки їх успішності; отримання інформації про реально досягнуті результати; оцінку відповідності реальних результатів критеріям успіху; рішення про необхідність внесення корекцій в особисту діяльність [57, с. 314].

Моральна саморегуляція поведінки вчителя, на відміну від психічної, є основним елементом, ядром формування його моральної культури, оскільки внутрішня моральна мотивованість вчинка є провідним критерієм високоморальної поведінки.

Важливою педагогічною умовою формування моральної саморегуляції поведінки вчителя є подолання індиферентного або негативного ставлення до моралі як системи примусових моральних принципів, що певною мірою обмежують свободу його дій і вчинків. Такий стереотип сприйняття моралі утворює у свідомості вчителя хибну світоглядну установку про те, що домінуюча функція моральних норм полягає в морально-психологічному пригніченні людини. Як засвідчує аналіз матеріалів емпіричних досліджень, значна більшість майбутніх учителів схильна саме до такої оцінки моралі.

За умов, коли в колективі існує формальна і неформальна система етичного контролю і покарань за порушенням етичних норм, то це значною мірою пригнічує студента. Основне протиріччя традиційного морального виховання полягає в розбіжності між інтенсивністю системи етичного контролю за особистістю і вихованням в неї внутрішніх, опосередкованих чинників моральної саморегуляції поведінки, що сприяють утворенню морально-регулятивних якостей більш високого рівня.

Моральна саморегуляція поведінки вчителя як свідоме ставлення до своїх вчинків і дій — це особливий тип його моральної культури, який включає наявність високого рівня автономного морального мислення, непідвладного морально-психологічному тиску соціального середовища, коли він не співпадає з дійсно моральними міркуваннями та ідеалами.

Традиційні виховні технології, що орієнтовані на використання елементів соціально-етичного контролю певною мірою впливають на внутрішні механізми моральної саморегуляції поведінки майбутнього вчителя, але за змістом

вони мають ситуативно-пристосовчий характер: страх перед можливим засудженням з боку оточуючих; бажання не виділятися від інших; прагнення догодити сильнішому тощо.

Моральна саморегуляція поведінки студента як сукупність механізмів формування його моральної культури передбачає оптимальне поєднання зовнішніх моральних санкцій до особистості з її внутрішніми морально-вольовими імперативами поведінки, серед яких провідну роль відіграють: а) високе почуття й свідомість обов'язку; б) совість як внутрішній регулятор поведінки; в) прагнення до естетичної і моральної досконалості; г) чуттєвість до справедливості. Ці чинники (механізми) мають об'єктивний і суб'єктивний зміст, перехід об'єктивної сутності будь-якого етичного імперативу у внутрішню морально-психологічну структуру майбутнього вчителя розглядається як складний структурований виховний процес, який спрямований на утворення та активізацію механізмів морального самопізнання, саморегуляції та самоконтролю.

### **РОЗДІЛ III.**

## **МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ОСНОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ З ДОВКІЛЛЯМ**

### **3.1. Гармонізація особистості вчителя з довкіллям як етична проблема**

Дослідження проблеми формування моральної культури вчителя як умови його гармонізації з довкіллям включають досягнення злагоди і толерантності по відношенню до мікро і макросередовища та досягнення гармонізації з природою, яка є біологічною основою зміцнення здоров'я людини і її щасливого існування.

Морально-етичні основи гармонізації особистості з довкіллям досить детально розкриті в етичній теорії В. І. Вернадського, яка впливає з ідеї досягнення всеосяжної гармонії не тільки між людьми в незалежності від їх етнічних, культурних, вікових і інших соціально-демографічних відмінностей, а й гармонії між біосферою і ноосферою, природним і соціальним. Ноосферу він розглядав як суспільну свідомість людства, яка має зосереджувати в собі елементи моральної свідомості і як "нове геологічне утворення на нашій планеті", де людина розглядається як "наймогутніша геологічна система", яка повинна своєю працею і думкою розбудовувати своє життя, докорінним чином змінювати його на краще (26, с. 149 ).

Конфлікт між людиною і природою - це вічна проблема, яка пов'язана з виживанням людства. Але якщо на початку людської цивілізації людина пасувала перед природною стихією, боялась попасти під поглинання природних явищ, то з розвитком наукової думки і її реалізації на практиці виникає ситуація підкорення могутності природи не лише заради людського блага, а й "заради" самознищення людства. Тому В. І. Вернадський ставить питання про могутність людської



думки, яка набувається через пізнання природи і залучення інтелекту людини до того, щоб приладнати явища природи до людини, зробити їх корисними для людства. В цьому він вбачав найважливішу етичну проблему наукових досліджень і наукового пошуку, адже окрім науки у світі немає більш могутнішого засобу покращення і поступового розвитку людства.

Морально-етичні основи формування гармонізації особистості з довкіллям мають різні концептуальні підходи і рішення, до них опосередковано належать: співвідношення свідомих і надсвідомих компонентів моральної поведінки особистості (І. Д. Бех, Л. І. Божович, А. Н. Леонт'єв, І. С. Кон, Б. О. Ніколаїчев), детермінація поведінки особистості /М. І. Боровський, В. Г. Іванов, Б. М. Кедров, Л. А. Куліков, М. А. Парнюк, С. Попов/, співвідношення об'єктивних і суб'єктивних компонентів моральної поведінки особистості як цілісної системи /Л. І. Рувінський, Н. Т. Абрамова, В. С. Іл'їн, Г. П. Короткова та інші/, але проблеми розвитку внутрішніх потенційних, природно зумовлених чинників, що впливають на формування моральної саморегуляції поведінки та діяльності особистості розроблені ще недостатньо.

Життєдіяльність особистості пов'язана з її прагненням до задоволення своїх соціальних та матеріальних потреб, серед яких важливе місце посідає потреба в отриманні вищої освіти і надбанні певної спеціальності. Поведінку студента можна розглядати як об'єктивну закономірність і як систему відносин між об'єктивними соціальними вимогами до особистості і усвідомленістю нею цих вимог. Важливо, щоб вчитель намагався оволодіти знаннями не лише заради отримання певного соціального статусу. З погляду громадських, загальнодержавних інтересів необхідно, щоб він став духовно багатою, освіченою особистістю.

В контексті розробки проблеми гармонізації особистості з довкіллям, потребує подальшого дослідження морально-інформаційний аспект виховання майбутнього вчителя, який передбачає визначення основних методологічних засад оволодіння соціально-культурними елементами суспільної моралі. Це надасть можливість більш ефективно підійти до вирішення проблеми формування у вчителів вірних уявлень про загальнолюдські і соціально-культурні критерії духовності, визначення об'єктивної сутності моралі як елементу регуляції соціальних процесів, її змісту, основних принципів та категорій, все це значно впливає на розвиток когнітивного елементу моральної саморегуляції поведінки студента.

Удосконалення змістовного рівня моральної освіти студентської молоді потребує розробки педагогічних технологій, спрямованих на розширення безпосередніх і опосередкованих зв'язків між теорією і практикою. Якщо теорію моралі викладати традиційно як систему абстрактних понять без зв'язку з соціальною практикою і її протиріччями, то така освіта не сприяє гармонізації особистості з довкіллям, бо є близькою до моралізаторства і може сформувати негативне відношення студента до об'єктивно існуючих моральних вимог. В цьому процесі велику роль відіграє виховання демократичних поглядів, пов'язаних з елементами гуманістичного мислення, такий підхід зумовлює утворення альтруїстично мотивованої поведінки вчителя, що є однією з найскладніших проблем виховного процесу.

Формування моральної культури вчителя є досить інтегрованим процесом, він включає цілу сукупність взаємопов'язаних елементів, тому розробка конкретних виховних технологій має базуватися на досить обґрунтованих методологічних засадах. Повноцінний, соціально і педагогічно орієнтований інформаційний зв'язок вчителя з довкіллям залежить від його естетично-сегрегаційних,

пізнавальних і комунікативних задатків і можливостей, від особливостей формування соціальних потреб та інтересів.

На формування етичних поглядів і переконань студентської молоді досягнення гармонізації з довкіллям як чинників моральної саморегуляції поведінки великий вплив мають засоби масової інформації, які відображають і коментують події і явища різних сфер життєдіяльності. Але, як свідчать дослідницькі бесіди, оцінка студентами соціальної інформації здебільше не відповідає об'єктивним, загальнолюдським естетичним і моральним критеріям.

На основі аналізу проблеми розробки педагогічних основ формування гармонізації майбутнього вчителя з довкіллям можна виділити такі закономірності та методичні вимоги щодо активізації зазначеного процесу:

а) організація виховного процесу має починатись з формування системи належних відносин співробітництва і поваги, що складаються в процесі різних видів діяльності студента, на основі яких розвиваються його соціальні зв'язки з однолітками, викладачами, іншими соціальними спільнотами і суспільством;

б) мотиваційна сфера навчальної діяльності вчителя розвивається більш плідно, якщо вона ґрунтується на усвідомленні ним соціальної цінності знань і професійної кваліфікації як найголовнішої вимоги підкорення своєї майбутньої педагогічної діяльності досягненню суспільного блага;

в) самовизначення моральної позиції вчителя, його гармонізація з довкіллям здійснюється переважно через надання свободи морального вибору, міра якої визначається рівнем розвитку суб'єктивних чинників його моральної саморегуляції, серед яких провідну роль виконує усвідомлення соціальної цінності загальнолюдських моральних принципів, норм і об'єктивних моральних вимог до кожної людини;

г) в розробці шляхів гармонізації поведінки вчителя з довкіллям провідним є визначення методологічних засад інтеріоризації ним основ моралі як соціально-культурної цінності, формування найбільш об'єктивної ціннісно-орієнтаційної спрямованості світогляду, виходячи з сучасних вимог державотворення;

д) динаміка формування оцінювальних суджень студента залежить від норм, які мають деонтологічне походження і тих, які утворились під впливом соціальної практики і його участі в різних видах діяльності. Деонтологічні моральні норми, які випливають з прагнення до суспільного блага і усвідомлення необхідності дотримання принципу соціального гуманізму в організації процесу морального виховання мають бути домінуючими;

е) суб'єктивна моральна оцінка студентом соціальної практики залежить, з одного боку, від рівня засвоєння наукових етичних знань, з іншого - від умов життєдіяльності і власного життєвого досвіду, який розвиває переважно чуттєву сферу особистості. Поєднання теорії моралі з сучасною практикою розбудови демократичного суспільства має бути однією з найважливіших вимог моральної освіти вчителя.

### **3. 2. Морально-регулятивні якості вчителя як основа його гармонізації з довкіллям**

Моральність як сукупність етичних якостей особистості вчителя є провідним елементом її внутрішньої духовності, бо складові моральності і духовності знаходяться в системі взаємозалежностей. Дійсно моральна поведінка може утворитись лише на підґрунті духовного розвитку вчителя .

Гармонізація особистості з довкіллям це проблема, яка охоплює безліч різноманітних систем і відносин, і всі вони опосередковуються моральними відносинами, це відношення

людини до найближчого соціального оточення, суспільства в цілому, природи, до різних видів діяльності які опосередковують соціальні зв'язки людини з соціумом. Отже ця проблема є комплексною бо охоплює всі сфери життєдіяльності особистості вчителя і її вирішення потребує комплексного підходу на теоретико-методологічному, соціально-педагогічному, психолого-педагогічному, організаційному і методичному рівнях.

Теоретико-методологічний аспект активізації моральних чинників у досягненні злагоди особистості вчителя з довкіллям полягає в розробці шляхів, пошуку засобів і більш досконалих методів отримання принципово нового наукового знання про систему об'єктивних зв'язків між людиною і довкіллям, про закономірності їхнього утворення і функціонування. Вбачається, що провідним елементом гармонізації особистості вчителя з довкіллям є узгодженість і збалансованість процесів морально-духовного розвитку окремої особистості певного суспільства і світової планетарної спільноти. Морально-духовний розвиток - це єдиний шлях досягнення не лише злагоди особистості з довкіллям, а й шлях до майбутнього.

Теоретико-гносеологічний аналіз зазначеної проблеми свідчить, що існує чимало розробок проблеми узгодженості в розвитку соціальних процесів, але переважна більшість наукових пошуків пов'язана з дослідженням проблем конфліктології, яка розглядає соціальні конфлікти як об'єктивну закономірність становлення і розвитку суспільства. Але, з погляду сучасності, більш перспективною є концепція онтоінвайронментальної педагогіки, яка спрямована на дослідження педагогічних умов створення таких соціальних взаємовідносин, які нейтралізують небажані соціальні передумови виникнення непорозумінь, конфліктів і соціальних потрясінь.

Л. С. Нечепоренко, серед провідних методологічних засад дослідження проблем онто-інвайронментальної педагогіки, спрямованої на досягнення злагоди особистості з довкіллям, виділяє: визнання кожної індивідуальності як неповторної і унікальної особистості; неможливість існування і діяльності окремої особи без узгодженості своїх дій з іншими; єдність морального-етико-естетичного і фізичного зусилля”, що “веде до подолання перешкод, досягнення педагогічної майстерності, успіху у забезпеченні матеріального достатку, сімейного затишку, особистої гармонії” [81, с.18-19]. Отже проблема досягнення злагоди особистості з довкіллям у контексті онто-інвайронментальної педагогіки насамперед торкається питань узгодженості системи моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу.

Процес формування моральної культури майбутнього вчителя є провідним у досягненні гармонізації з довкіллям, він має свій зміст, структуру і функції. На нашу думку, серед найголовніших концептуальних аспектів дослідження цієї проблеми можна виділити: гуманістичний, аксіологічний, колективістський і морально-регулятивний.

Гуманістичний аспект проблеми формування моральності студента в контексті досягнення його гармонізації з довкіллям передбачає розкриття унікальної самоцінності людини, адже моральність можна виміряти лише однією мірою – ставленням однієї людини до іншої, не принижуючи і не ображаючи її власної честі і гідності. Гуманне ставлення до особистості і її психологічне розкріпачення є однією з найважливіших педагогічних умов формування внутрішніх морально-регулятивних механізмів її поведінки.

Усвідомлення вчителем безмежної самоцінності людини сприяє утворенню людяності як найголовнішої моральної якості, адже моральність неможлива без людяності. Ці два критерії складають основу духовності особистості, тому важливо, щоб майбутній вчитель засвоїв ідеї про те, що лише

на підґрунті гуманістичного ставлення однієї людини до іншої утворюється дійсно моральна поведінка. У свій час, відстоюючи ідеї гуманістичного виховання, Л. М. Толстой зазначав, що із усіх наук, які повинна знати людина, найважливішою є наука про те, як жити так, роблячи як можна менше зла і як можна більше добра. Гуманістична, ненасильницька мораль відкидає елементи примусовості і сприяє утворенню регулятивності моральних відносин в різних сферах поведінки і життєдіяльності людини.

Якщо у особистості вчителя не сформований гуманістичний компонент світогляду і чуттєвої сфери, то його інші моральні якості, якщо вони й існують, не здатні повною мірою реалізуватись на практиці. Тому, заради майбутнього, дуже важливо на конкретних прикладах виховувати у студента почуття неприязні до заздрощі, обману, жадоби, жорстокості, насильства і сформувані у нього почуття доброти, співпереживання за іншого, готовність надати йому допомогу.

Особливо це стосується фахівців, від яких у значній мірі залежить моральна зрілість підростаючого покоління, бо “учитель ХХІ століття – це вчитель із планетарним мисленням, який усвідомлює себе як суспільний діяч і просвітитель, активний перетворювач суспільства, а не просто державний службовець... Учителі нової генерації повинні бути вихованими на найліпших здобутках світової і вітчизняної педагогічної думки. Педагогіка гуманізму та людяності і є таким здобутком педагогічної думки” (58, с.143-149.) В доповіді ЮНЕСКО “Освіта як прихована скарбниця” серед найважливіших стратегічних напрямків сучасної освіти виділяються: фундаментальність; безперервність; культуровідповідний і особистісно орієнтований підходи; демократичний характер; гуманізація і гуманітаризація.

У відповідності до гуманізації системи освіти, навчально-виховний процес має бути підкорений концептуальній ідеї про те, що моральності без високої витонченої людяності взагалі не існує, бо все моральне, якщо воно претендує на об'єктивність і абсолютність повинне бути позбавлене від різноманітних, навіть прихованих проявів пригнічення особистості. Запровадження в системі освіти комплексної системи формування нового, планетарного, гуманістичного мислення фахівця, можна розглядати як провідну педагогічну умову досягнення гармонізації студента з довкіллям.

Аксіологічний аспект формування моральності вчителя, поряд з іншими завданнями, передбачає усвідомлення соціально-культурної сутності людини як найвищої моральної цінності. В навчально-виховному процесі це важливо тому, що система цінностей є провідною у формуванні духовного світу вчителя і від того, в якому напрямку буде розвиватись цей процес залежить його ставлення до мікро- та макросередовища, вміння узгоджувати свою діяльність з інтересами інших людей. Важливо сформувати таку систему ціннісних орієнтацій студентів, в якій би моральні цінності поряд з іншими займали домінуюче положення. Виходячи з нагальних потреб корекції суспільної моральної свідомості до найважливіших моральних цінностей слід віднести: красу, любов, добро, обов'язок, справедливість, вдячність.

Духовна і фізична краса є провідними моральними цінностями в досягненні злагоди майбутнього вчителя з довкіллям, бо все прекрасне, що існує в природі, людині і в людських стосунках комплексно впливає на утворення високоморальних відносин, тому естетизація довкілля і виховання у студента чуйного ставлення до всього прекрасного, що його оточує можна визнати як одну з найголовніших умов його гармонізації з довкіллям.



На основі естетичного сприйняття довкілля і людських стосунків утворюється почуття любові, тому розкриття перед студентами цієї цінності заслуговує особливої уваги. “Розуміння такого феномена як любов в житті окремої особистості, сім’ї, групи людей, колективу, - зазначає Л. С. Нечепоренко, - дає підстави для того, щоб збагнути і осмислити сутність біологічного і соціального в процесі розвитку індивідуальності... Із багатомірної гами почуттів любов - це єдине утворення, що позитивно впливає на всі інші і входить як барвник у різноманітні соціально-психологічні процеси, які стверджують людину не тільки як розумну істоту, але як освічену, інтелегентну, культурну, творчу особистість” [81, с. 181-182.]

Без всеосяжного почуття любові до близьких і рідних, інших людей, до Батьківщини злагода і порозуміння в суспільстві неможливі. Почуття любові зосереджує в собі інтегруючу, узгоджувальну сутність, по відношенню до людини воно виконує важливу регулятивну функцію поведінки, узгоджує відносини людини до свого внутрішнього “Я”, активно впливає на формування почуття совісті, роблячи моральні відносини між людиною, соціумом, природним довкіллям більш оптимальними і альтруїстичними.

Почуття любові до себе як регулятор поведінки, важливе, але його занадто висока надмірність сприяє утворенню егоїзму, який порушує об’єктивне, природне сприйняття іншої людини як цінності, сприяє утворенню елементів користоловства, руйнує справедливість відносин.

Ніщо так не руйнує морально-регулятивний природний потенціал досягнення злагоди особистості з довкіллям як егоїстичні почуття і наміри, оскільки саме вони спотворюють поведінку людини, нехтуючи інтереси інших і об’єктивне ставлення до них, через це спотворюється сприйняття загальнолюдських моральних норм як

соціально-культурної цінності. Егоїстичні почуття спотворюють об'єктивне сприйняття моральних відносин особистості з довкіллям і її уявлення про справедливість.

Тому проблему досягнення злагоди особистості вчителя з довкіллям не можна розглядати без виховання почуття колективізму, яке найбільш за все сприяє гармонізації особистих, колективних і суспільних інтересів.

Виховання студентського колективу важливе тому, що в процесі колективної діяльності і спілкування утворюється система комунікативних зв'язків студента з однолітками, формується система оцінювальних сужень студентської спільноти з найважливіших питань студентського життя. Процес формування колективної думки у досягненні злагоди особистості з довкіллям має принципове значення, бо в процесі обміну думками утворюється особливий механізм генерації моральних норм в студентській спільноті, які виступають важливими регуляторами поведінки студента. Колективні норми поведінки, які утворюються стихійно, можуть не відповідати колективним моральним вимогам до особистості, але, поряд з цим, можуть бути досить дійовими і впливовими на поведінку студента.

Морально-регулятивний аспект проблеми досягнення злагоди студента з довкіллям торкається різних сфер його життєдіяльності і передбачає дослідження об'єктивних закономірностей досягнення внутрішньої саморегуляції його поведінки. Процес моральної саморегуляції поведінки студента є основним елементом формування його моральної культури, бо внутрішня моральна мотивованість вчинка є найголовнішим, провідним механізмом формування моральної поведінки.

Моральна саморегуляція поведінки як свідоме ставлення до своїх вчинків і дій – це особливий тип моральної культури особистості вчителя, який здебільшого

утворюється лише на основі високого рівня автономного морального мислення, непідвладного морально-психологічному тиску соціального оточення, коли цей тиск не співпадає з дійсно моральними цінностями, ідеалами та міркуваннями.

Індивідуальні морально-регулятивні якості студента утворюються під впливом обміркованого і пережитого почуття обов'язку. Усвідомлюючи гуманне ставлення до інших людей і всього довкілля, людина, насамперед, повинна дотримуватись принципу – не зашкодь собі, іншому, думкою, словом, дією або бездіяльністю, саме в цьому полягає основна сутність гуманістичної моральності, яка здатна сформувати особливий тип моральних відносин, оснований на довірі, любові та взаємоповазі.

Моральна саморегуляція поведінки студента як важливий механізм досягнення злагоди з довкіллям має багаторівневу структуру, в ній провідну роль відіграють висока моральна самосвідомість, світоглядна об'єктивність, самодисципліна моральні звички, почуття справедливості, відвертість, щедрість, готовність ділитись з іншим духовними і матеріальними надбаннями.

Несформована моральна самосвідомість руйнує внутрішню морально-регулятивну структуру особистості, за даних умов провідними мотивами поведінки вчителя стають:

- посилення на думку інших навіть тоді, коли вона об'єктивно є хибною;
- надмірна довірливість неофіційним джерелам інформації;
- відсутність потреби в самостійному аналізі вчинків, обміркуванні та дослідженні етичних ситуацій;
- підкорення поведінки своїм почуттям;

Як свідчать дослідницькі бесіди та спостереження, формуванню моральної саморегуляції поведінки студентів заважають їх недостатня інформованість з питань етики,

етикету, психології спілкування, що викликає неспроможність об'єктивно вирішувати етичні проблеми, керуючись міркуваннями справедливості і гуманізму.

Розвиток морально-регулятивних механізмів поведінки вчителя є найбільш сприятливим за умови оптимального поєднання зовнішніх впливових дій з його внутрішніми морально-вольовими імперативами поведінки, таких як совість, чуттєвість до об'єктивності та справедливості, почуття й свідомість обов'язку, прагнення до власної естетичної і моральної досконалості. Зовнішні впливові дії і внутрішні моральні механізми поведінки студента мають об'єктивний і суб'єктивний зміст, перехід об'єктивних чинників поведінки студента (загальноприйнятих моральних норм, цінностей, правил) у його внутрішню морально-психологічну структуру складають основу моральної саморегуляції поведінки, яка забезпечує його злагоду з довкіллям

### **3.3. Формування моральної культури майбутніх учителів в системі колективних відносин**

У формуванні механізмів моральної культури студентів провідну роль відіграють їхні моральні та соціальні потреби, серед яких першочергове місце посідає потреба у колективній діяльності і спілкуванні, оскільки різноманітність функціональних елементів моральної культури студента, насамперед, проявляється в системі міжособистісних відносин. Найбільш важливими соціально-психологічними факторами розвитку розумних потреб студента є діяльність та спілкування, завдяки яким відбувається процес інтеріоризації морально-духовних цінностей.

Теоретико-гносеологічний аналіз проблеми підвищення виховної функції колективу показав, що обмеженість досліджень, спрямованих на активізацію виховної функції колективу як важливого чинника соціалізації і набуття

морального досвіду особистістю була пов'язана з певною низкою різних обставин. У більшості досліджень радянське суспільство розглядалось як зразок морального розвитку соціальної спільноти, хоча соціальна практика переконливо спростовувала це положення.

Частіш за все, такий підхід впливав з ідейно-політичних міркувань, коли під суспільством в цілому розуміли спільноту “зрілого”, або “розвинутого” соціалізму. У свій час А. С. Макаренко зазначав, що “тільки через великий колектив... можливий перехід до широкого політичного виховання, коли під колективом мати на увазі все радянське суспільство” [67, с. 162].

Таким чином, суспільство розглядалось як своєрідний еталон морального розвитку будь-якої соціальної спільноти, але А. С. Макаренко, ототожнюючи поняття колективу і суспільства, мав на увазі, насамперед, універсальні психолого-педагогічні і соціально-економічні закономірності, згідно з якими відбувається розвиток, або занепад певної соціальної спільноти. Виходячи з цих закономірностей, серед негативних чинників колективу, що руйнують його організаційну і предметно-діяльнісну основу можна виділити:

- відсутність мети, або програми дій;
- негативне ставлення людей до програми дій і до лідера, який її запроваджує;
- негативне ставлення до діяльності, яка пов'язана з програмою дій;
- неспівпадання формальної і неформальної структур самоврядування;
- наявність лідера з негативною, руйнівною морально-психологічною орієнтацією;
- поганий морально-психологічний клімат;

- відсутність світоглядної єдності між членами соціальної спільноти і низький рівень розвитку їхньої моральної свідомості.

В процесі розвитку соціальних та морально-естетичних потреб студента провідну роль відіграє рівень моральної зрілості студентського колективу, бо “в морально здоровому колективі сама атмосфера примушує... поганого учня змінити форми своєї поведінки, переглянути свої погляди на людей, ставлення до справи, по-іншому подивитись на себе. Цьому сприяють такі соціально-психологічні утворення як мікроклімат групи, рольові очікування, дотримання певних звичаїв та традицій, рівень згуртованості, показником якого є ціннісно-орієнтаційна єдність думок і вчинків її членів...” [38, с. 168].

Виховний вплив колективу на майбутнього вчителя залежить від типу взаємовідносин, що утворились між суб'єктом і об'єктом навчально-виховного процесу. Здоровий морально-психологічний клімат студентського колективу є важливим соціальним чинником формування належних ціннісних орієнтацій студентів, їхніх моральних поглядів і переконань. Морально-психологічний клімат колективу є важливою передумовою моральної регуляції педагогічного процесу, оскільки він активно впливає на внутрішньо опосередковані механізми формування моральної культури студента.

Якщо виховний вплив студентської групи нейтралізується, то до процесу формування оцінювальних поглядів і переконань студента включаються інші чинники негативного впливу. Це можуть бути неформальні малі групи, які об'єднують спільне прагнення до задоволення рекреаційних, матеріальних, сексуальних, або навіть наркотичних потреб.

За даними досліджень, лише 24 % опитаних студентів впевнено відповіли, що вони не вживають наркотики, а на

думку 32 % опитаних, наркотики є засобом уникнення від реальних проблем.

Поряд з цим, 40 % опитаних вважають, що алкоголь шкідливий для здоров'я і не вживають його, 32 % допускають вживання алкоголю, але в міру, і лише 12 % опитаних студентів зазначили, що від пропозиції пити алкогольний напій вони відмовляються за будь-яких обставин. З цих даних видно, що наркоманія серед студентської молоді як соціальне явище, містить в собі більшу потенційну загрозу, ніж алкоголізм.

Оцінка майбутнім учителем будь-якого явища соціальної дійсності може бути позитивною, негативною, або нейтральною. В соціальній оцінці виявляється ставлення студента до моральних норм і цінностей, його засвоєння або відторгнення певних світоглядних соціально-культурних установок, звичаїв та традицій.

У формуванні у студента правильного оцінювального визначення соціальних норм провідну роль відіграє первинний колектив, який по відношенню до моральних норм виконує генеруючу функцію, тому виховний потенціал колективу залежить від системи моральних відносин, яка в ньому утворилась.

Необхідність дослідження соціально-педагогічних особливостей формування здорового морально-психологічного клімату педагогічного колективу зумовлена багатьма чинниками. По-перше, професія педагога вимагає постійного самовдосконалення та творчого підходу до вирішення будь-яких педагогічних проблем та завдань. Майбутній вчитель постійно буде мати справу з розв'язанням завдань виховання духовної сфери учня, розвитку його репродуктивних та творчих здібностей і задатків.

Творчість пов'язана із задоволенням від результатів праці, визнанням її соціальної значущості, відчуттям гарного ставлення до особистості з боку колективу та внутрішнього

морально-психологічного комфорту. Відсутність цих чинників призводить вчителя до байдужості та інфантильності, а педагогічний процес перетворюється в одноманітну рутинну працю, яка не дає морально-естетичного задоволення.

По-друге, вчитель, якому притаманні творчі риси характеру, значно боляче реагує на несприятливі морально-психологічні чинники і втрачає значно більше зусиль, щоб їм протистояти. Тому з цієї причини його внутрішній інтелектуальний і енергетичний потенціал витрачається на зайві переживання, які об'єктивно не мають підґрунтя.

По-третє, професійні особливості педагогічної діяльності вимагають від вчителя оволодіння акторською майстерністю. Але реалізація цієї вимоги на практиці неможлива без духовного та морально-емоційного піднесення особистості.

По-четверте, педагогічний колектив має відрізнитись від інших соціальних спільнот значно вищим рівнем вихованості та розвитку моральних відносин і морально-естетичних потреб, що значною мірою буде сприяти утворенню і активізації опосередкованих механізмів формування моральної культури вчителя. В педагогічному колективі кожна особистість більш за все потребує поважного ставлення до себе, відчуття особистої значущості серед оточуючих. Поважне ставлення до вчителя з боку оточуючих позитивно впливає на успішність його педагогічної діяльності.

Аналіз попередніх педагогічних досліджень засвідчив, що морально-психологічний клімат педагогічного колективу є вираженням його емоційно-психологічного настрою, в якому на емоційному рівні відображається система моральних взаємовідносин членів колективу, зумовлюються ціннісними орієнтаціями, моральними нормами і інтересами кожної особистості [119].



З метою розробки питань формування морально-психологічного клімату педагогічного колективу були проведені наукові дослідження. Так, І. Є. Шварц дійшов висновку, що на поліпшення стану морально-психологічного клімату колективу та подолання підвищеної тривожності і депресії значно впливає оволодіння вчителем технікою психічної саморегуляції. Дослідження показали, що завдяки аутогенному тренуванню на зниження стану втоми вказали 86 %, і на поліпшення настрою - 82 % вчителів [119, с. 15].

Достатньо повно розроблена класифікація конфліктів, які негативно впливають на стан морально-психологічного клімату педагогічного колективу. А. Ф. Пеленьов серед типів конфліктів виділяє правові, педагогічні, офіційно і морально комунікативні та психологічні конфлікти. Така класифікація умовна, бо всі конфлікти, які відбуваються між учасниками навчально-виховного процесу, пов'язані з морально-психологічними особливостями функціонування педагогічного колективу [91, с. 108].

Л. С. Шубіна до найбільш типових збудників конфліктів відносить погану організацію праці, незадоволеність взаємовідносинами вчителів та адміністрації школи, взаємне непорозуміння людей. Спираючись на матеріали досліджень, які проводились у 80-ті роки минулого століття, вона зазначає, що в школах домінує достатньо позитивний морально-психологічний клімат [122, с. 98].

Великої уваги в розробці проблеми формування морально-психологічних чинників, що сприяють утворенню доброзичливих стосунків між учасниками навчально-виховного процесу, надається у працях Р. Х. Шакурова. Його дослідження зосереджені на вивченні впливу керівника педагогічного колективу на формування належного психологічного клімату, активізації соціально-психологічних функцій управління та умов, за якими керівник може

створити атмосферу доброзичливості та творчості в колективі [118].

Спираючись на матеріали досліджень, Р. Х. Шакуров дійшов висновку, що у формуванні здорового морально-психологічного клімату педагогічного колективу велике значення має рівень педагогічної культури його керівника і належний рівень моральної вихованості педагогів.

Поряд з цими розробками, в дослідженні проблем формування морально-психологічного клімату педагогічного колективу як одного з чинників формування моральної культури вчителя ще існує певна методологічна обмеженість і невизначеність. Більшість авторів розглядає морально-психологічний клімат лише в системі взаємовідносин між вчителями. Значно меншої уваги надається дослідженню морально-психологічного клімату студентського та викладацького колективів. Залишаються за межами дослідження інші соціально-психологічні чинники, що впливають на емоційний стан вчителя, формують його моральне відношення до учнівського колективу.

В нашому дослідженні, яке проводилось на базі 38 шкіл Харківської, Сумської, Полтавської та Донецької областей, була використана анкета, яка включала 20 критеріїв /чинників/, що безпосередньо впливають на задоволення матеріальних, соціальних і морально-естетичних потреб вчителів [118].

За умовами анкети пропонувалось оцінити за п'ятибальною системою задоволеність вчителем різними сферами життєдіяльності педагогічного колективу. Оцінка «п'ять» відповідала повному задоволенню, «чотири» - скоріше задоволенню, ніж ні, «три» - вказувала на ускладнення у відповіді /і так, і ні/, «два» - скоріше незадоволення, і «одиниця» - повне незадоволення.

Серед чинників, які характеризують рівень задоволення інтересів і потреб педагогів, за матеріалами досліджень були

виділені: задоволення взаємними стосунками з колегами (4,26 бала), працею в педагогічному колективі (4,18 бала), культурною та інтелектуальною атмосферою в колективі (4,11 бала), готовністю колег надати допомогу в роботі (3,98 бала).

Ці дані свідчать про те, що міжособистісні стосунки в педагогічному колективі позитивно впливають на стан його морально-психологічного клімату і сприяють задоволенню потреб педагогів у спілкуванні та взаємній підтримці. Тому, з методологічної точки зору, проблема формування належних моральних відносин між педагогами не потребує більш поглибленого додаткового дослідження.

Дещо інакше — за матеріалами опитування — оцінена система моральних відносин між адміністрацією шкіл і педагогічним колективом. Більшість вчителів не змогла охарактеризувати свої стосунки з адміністрацією як позитивні. Так, наприклад, задоволення взаємовідносинами з керівниками школи в середньому було оцінено у 3,75 бала, піклуванням адміністрації про задоволення потреб педагогів — у 3,5 бала, задоволення тим, в якій мірі адміністрація прислухається до зауважень та пропозицій педагогів стосовно до роботи — було оцінене в 3,56 бала, а задоволення відсутністю формалізму в роботі - в 3,46 бала. Матеріали дослідження вказують на те, що сучасна школа ще не позбавилась від формалізму, адміністрування та авторитарних методів управління педагогічним колективом.

Середня оцінка, яка характеризувала задоволення педагогів діяльністю адміністрації, склала 3,56 бала. Цей показник свідчить про недостатній рівень спеціальної та психологічної підготовки і перепідготовки керівників шкіл стосовно до виконання ними соціально-психологічних функцій управління.

В дослідженні проблем формування здорового морально-психологічного клімату педагогічного колективу як

регулятора поведінки особистості має велике значення вивчення особливостей формування моральної культури студентів педагогічних спеціальностей як майбутніх вчителів і керівників системи освіти. Тому спеціальна підготовка майбутнього вчителя поряд з оволодінням педагогічними знаннями передбачає засвоєння знань з етики, оволодіння методами регулювання системи моральних відносин на різних рівнях педагогічного процесу.

Набуття вчителем певного формального соціально-психологічного статусу в педагогічному колективі, перехід на керівну посаду негативно впливає на характер його відносин з підлеглими. Як свідчать спостереження, новий керівник колективу намагається збільшити соціальну дистанцію зі своїми колегами і вимагає більш поважливого відношення до себе, але моральні відносини формуються тільки на основі взаємної поваги і симпатії.

Активізація виховної функції колективу залежить від характеру колективної діяльності і типу взаємовідносин між її членами. Згідно з концепцією діяльного опосередкування міжособистісних відносин, яка розроблена А. В. Петровським, “мала соціальна група”, або колектив, “розглядається як частина суспільства, яка має змістовні характеристики, що відносяться до її діяльності і цінностей, які приймають її члени, і тому виступає як діяльнісно-опосередкована спільність” [92, 56]. А. В. Петровський визначає рівень розвитку групи за допомогою двох основних критеріїв: 1) наявність або відсутність опосередкування міжособистісних відносин змістом групової діяльності; 2) суспільна значущість групової діяльності.

У формуванні моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу найбільш висока соціальна відповідальність полягає на керівника колективу, і тому він має бути прикладом високої духовної і моральної культури для підлеглих. Проведене емпіричне дослідження вказало на

низький рівень задоволення педагогів творчою атмосферою в колективі (3,57 бала), організованістю і порядком в роботі школи, узгодженістю та єдністю педагогів (3,69 бала). Якщо в умовах вищого навчального закладу студенти постійно залучаються до творчого мислення, виконання науково-пошукових творчих проєктів, приймають активну участь у самодіяльній художній творчості, то така діяльність є надійним підґрунтям формування творчої атмосфери у педагогічних колективах майбутнього.

Важливим чинником моральної регуляції педагогічного процесу є розвиток неформального спілкування. Воно найбільш за все сприяє налагодженню міжособистісних стосунків під час проведення культурно-масових заходів та спільного відпочинку. Стосовно до цього показника за матеріалами опитування рівень задоволення склав 2,34 бала, що вказує на відсутність у педагогічних колективах стійких культурних традицій по заповненню вільного часу соціально значущим змістом і на недостатній рівень організаторських навичок та естетичних потреб у керівників педагогічних колективів.

На стан морально-психологічного клімату педагогічного колективу негативно впливає незадоволення педагогів розмірами заробітної плати (1,45 бала). Цей показник містить в собі елементи не тільки матеріального, а й морально-психологічного пригнічення вчителя, оскільки знижує престижність педагогічної професії, обмежує задоволення потреб, що пов'язані з рівнем матеріального добробуту.

Особливої уваги потребує подальше дослідження підготовки майбутнього вчителя до взаємодії з учнями. Серед чинників, які вкрай негативно впливають на морально-психологічний клімат педагогічного колективу, поряд з іншими були зазначені незадоволеність дисциплінованістю учнів (2,81 бала) і їхнім відношенням до навчання (2,6 бала).

Переважна більшість робочого часу вчителя належить його спілкуванню з учнями, тому налагодження добрих стосунків з ними, подолання їхнього негативного ставлення до навчання позитивно впливає на досягнення вчителем морально-психологічного комфорту та відчуття задоволення від педагогічної діяльності. Як свідчать дослідження, проблема формування моральної культури майбутнього вчителя в системі колективних відносин є комплексною, вона торкається всіх складових частин виховання і різних його рівнів, але головну роль у її вирішенні відіграє якісна підготовка майбутнього вчителя з урахуванням особливостей сучасної педагогічної практики.

Аналіз стану розробленості проблеми формування морально-психологічного клімату педагогічного колективу засвідчив, що на його стабілізацію впливає оволодіння педагогами соціально-психологічними навиками спілкування з колегами та учнями. Такий висновок вказує на те, що провідним елементом формування здорового морально-психологічного клімату колективу є система моральних відносин, що утворилась в процесі колективної діяльності.

Важливим гарантом передбачення та усунення конфліктних ситуацій в різних педагогічних підсистемах є формування доброзичливих стосунків між учасниками педагогічної діяльності. Тому проблема активізації механізмів моральної культури майбутніх учителів повинна вирішуватись на основі більш поглибленого аналізу соціальних умов та педагогічних технологій виховання через різні види діяльності.

Дослідження свідчать, що своєчасне задоволення потреб та інтересів педагогів позитивно впливає на досягнення ними морально-психологічної рівноваги в педагогічній діяльності, що має велике значення у формуванні особистісної моральної культури. Недостатнє задоволення первинних матеріальних і соціальних потреб викликає у студента погіршення

загального настрою, пригнічення психічного стану. Студент з низьким рівнем задоволення потреб відчуває себе незахищеним, по-справжньому неоціненим. Такий стан призводить до зниження його соціальної та творчої активності.

Повне задоволення матеріальних і недостатня розвинутість духовних потреб студента руйнує його внутрішню морально-регулятивну сферу. Особистість, яка пересичена матеріальними благами і насолодою життям при низькому рівні духовного розвитку, за правилом, не прагне досягти чогось кращого в своїх вчинках і діяльності, тому вона ще більше схильна до моральної інфантильності та деградації.

Важливим елементом формування моральної культури вчителя є його загальне прагнення до більш високої досконалості, постійна постановка і досягнення нових морально зорієнтованих завдань самовиховання і самовдосконалення. І. П. Павлов вважав, що серед різних рефлексів, які впливають на поведінку особистості, дуже велике значення має рефлекс мети, для розвитку якого необхідна постійна напруга [88, с. 348].

Захоплення студентів навчальною діяльністю можливе на основі розвитку їхніх пізнавальних потреб і докладання певних вольових зусиль для досягнення своєї мети, таке співвідношення позитивно впливає на активізацію механізмів моральної культури студента. За матеріалами дослідження, яке проводилось серед студентів Харківського національного університету, переважна більшість опитаних вказала на захопленість науково-пізнавальною діяльністю /63,6 %/. На індиферентне ставлення до науково-пізнавальної діяльності вказали 40,9 % опитаних. В цілому майбутні вчителі позитивно ставляться до навчання, що свідчить про наявність у студентів певних інформаційно-пізнавальних потреб і інтересів.

Вагомим чинником формування моральної культури майбутнього вчителя є його прагнення до морального ідеалу як певного орієнтиру своєї діяльності. На запитання анкети «Чи маєте ви свій ідеал?» позитивно відповіли 36,3 відсотка опитаних студентів, 4,7 відсотка зазначили, що у них моральний ідеал ще не зовсім сформувався, а 59 відсотків опитаних вказали на те, що поняття морального ідеалу для них не існує.

Відсутність у переважної більшості студентів морального ідеалу пояснюється обмеженим змістом вузівського навчально-виховного процесу. Як свідчать матеріали дослідницьких бесід, студенти мають дуже поверхневі знання з етики і естетики, науками, які найбільш за все розкривають духовну сутність людини і критерії морального ідеалу.

Більшість дослідників проблеми формування колективу і його використання як чинника соціалізації особистості, насамперед, звертали увагу на рівень його згуртованості, узлагодженості міжособистісних відносин, і водночас дослідження морального змісту цих відносин залишалось без належної уваги. Розглядаючи характерні особливості розвитку колективу, Л. І. Уманський наголошує на необхідності визначення крайніх точок континіуму, згідно з якими можна визначити характер комунікативних зв'язків. Найвищою точкою розвитку групових стосунків він називає колектив, під яким розуміє реальну контактну групу, яка “відрізняється інтегративною єдністю комуністичної спрямованості, організованості, підготовленості і психологічної комунікативності” [109, с. 22].

Групу-конгломерат Л. І. Уманський вважає як найнижчу протилежну точку континіуму, що характеризує умовний шлях її деформації. Під такою групою вважається певна сукупність незнайомих людей, які знаходяться в один і той же час в одному просторі і мають можливість спілкуватись між собою. Група-кооперація і група автономія розглядаються



як проміжні стадії розвитку колективу. Згідно з його концепцією, перехід від «групи-конгломерату» до «групи-кооперації» має також свої етапи. Це «номінальна» група, якій приписується «загальне ім'я», мета, види і способи діяльності. Якщо група ставиться до цієї мети діяльності позитивно, то вона в процесі міжособистісної інтеграції перетворюється у «групу-асоціацію», і згодом трансформується в «групу-кооперацію».

Групу-автономію Л. І. Уманський розглядає як спільноту, для якої характерні висока внутрішня єдність за загальними якостями, сприйняття членства в ній як особистої цінності, і, водночас, кооперативна замкнутість від інших груп. Перехід від «групи-автономії» до колективу він пов'язує з подоланням міжгрупової роз'єднаності і переходом до більш високого рівня соціально-психологічної зрілості.

Градація розвитку групи, яка розроблена Л. І. Уманським, є значним внеском в дослідження соціально-психологічної теорії малих груп, але така градація залишає поза увагою безліч морально-етичних проблем перетворення «малої групи» в справжній виховний колектив.

Основні педагогічні умови формування колективу і підвищення його впливу на моральне виховання особистості найбільш детально розкриті в працях В. О. Сухомлинського. Серед основних принципів виховання колективу він виділяв:

- єдність ідейної і організаційної основ колективу, яка визначає зміст і форми виховної роботи;

- керівну роль педагога, який своїм моральним скарбом, інтелектуальною багатогранністю, життєвою мудрістю повинен забезпечити організаційну, ідейну і моральну єдність колективу;

- багатство, спільність, різноманітність, взаємопов'язаність інтересів вихователів і вихованців, загальне задоволення духовних потреб, взаємне збагачення і постійна передача духовних цінностей;

- яскраво виражену громадянську сферу духовного життя вихованців і вихователів, яка повинна передбачати відповідальність людини за людину, відповідальність людини перед суспільством;

- самодіяльність, творчість, ініціативу як особливі грані виявлень різноманітних відносин між членами колективу;

- постійне примноження духовних та інтелектуальних багатств кожної особистості, виховання здатності самостійно мислити, постійно жити глибоким інтелектуальним, духовним життям, утверджуватись у переконаннях;

- гармонію високих, благородних інтересів, потреб і бажань;

- піклування про створення і збереження традицій, передача їх від одного покоління до іншого як духовного надбання;

- емоційне багатство колективного життя, накопичення внутрішніх духовних багатств, відчуття кожною особистістю радості від того, що її цінують і поважають інші;

- сувору дисципліну і відповідальність особистості за свою працю і поведінку [106, с. 8-9].

В. О. Сухомлинський, характеризуючи критерії і принципи формування колективу, насамперед виділяє особливості розвитку його духовної і моральної сфери, причому ідейну, моральну і організаційну єдність колективу він виділяє як найголовнішу педагогічну умову підвищення його виховної ролі. У зв'язку з розбудовою демократичних засад суспільного життя, такий підхід набуває особливої значущості. На сучасному етапі під ідейністю виховання слід розуміти розкриття і засвоєння студентами національної ідеї розбудови Української держави, її входження до європейської спільноти на принципах демократії і гуманізму.

В протилежному разі, якщо ідея державності не знайде гідного місця в змісті та новітніх технологіях колективного виховання, то під впливом стихійних соціальних чинників у

свідомості і поведінці переважної більшості майбутніх учителів вузькопрагматичне мислення та особисті пріоритети набуватимуть домінуючого характеру.

## **РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ДУХОВНОСТІ**

### **4.1. Духовність в системі моральних цінностей освіти**

Реформування системи освіти у відповідності до сучасних вимог суспільної практики залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних складових, серед яких процеси ціннісного утворення як елементу формування ментальності нашого суспільства посідають важливе місце. Виходячи зі складності і багатовекторності процесу формування цінностей в системі освіти, проблема визначення теоретико-методологічних засад і, зокрема, основних напрямків дослідження цього процесу вбачається як одне з провідних завдань і основним орієнтиром удосконалення системи освіти у відповідності до світових стандартів.

Сегрегаційні процеси ціннісного утворення є відображенням соціально-політичних і соціально-економічних змін, що відбуваються у світовому просторі, тому вони є важливими чинниками, що впливають на духовне життя особистості, різних соціальних спільнот і суспільства. З погляду сучасності, “освіта втрачає свою тотожність навчанню, припускаючи і навчання, і елементи дослідження в пошуку нового, і потреби в розширенні індивідуального культурного простору. Досягнення цієї єдності є умовою адекватного існування в швидко мінливому світі, набуття рефлексивно-методологічного мислення, що дозволяє у вирішенні соціально-значущих проблем враховувати широкий спектр цілей і ціннісних орієнтацій різних суб'єктів взаємодії” [59, с. 143].

У добуванні нового наукового знання про систему ціннісного утворення важливо враховувати положення про те, що система цінностей є виміром, який характеризує рівень

соціального значення певних об'єктів і реалій життєдіяльності людини. Характерна особливість дослідження цього процесу полягає в тому, що цей вимір має не лише суб'єктивний, а й об'єктивний характер.

Об'єктивний зміст цінностей зумовлений загальними тенденціями і потребами соціально-культурного розвитку суспільства, тому він є виміром, що характеризує систему цінностей, яка існує об'єктивно, незалежно від свідомості певних політичних сил, соціальної спільноти або конкретної особистості, тому “усвідомлення нових цінностей і смислів, що визначають перспективи самого існування суспільства – є викликом сьогоденної системи освіти. Нерозуміння або переоцінка значення цього зв'язку призводить до методологічних помилок в розробці стратегії освіти, коли першочергово ставляться проблеми, в основі яких лежать протиріччя самої системи, або проблеми тих структур, для яких система освіти виконує роль ресурсного забезпечення, - економіка або вища школа.. Не можна перетворювати школу в сферу послуг, в неї є свої завдання, що пов'язані насамперед з вихованням Громадянина і Людини” [60, с. 16].

Об'єктивний зміст цінностей продиктований не лише об'єктивними умовами життєдіяльності чи правами людини, а й загальними тенденціями розвитку або занепаду суспільства, об'єктивними потребами його виживання у світовому економічному просторі, в якому домінує боротьба за лідерство, захист своїх національних пріоритетів та інтересів. Об'єктивний зміст цінностей торкається різних сфер теоретичного рівня суспільної свідомості і, насамперед, зосереджує в собі найбільш значущі елементи соціально-культурного надбання соціуму.

Суб'єктивна сутність цінностей, як предмет дослідження, на який безпосередньо, або опосередковано спрямовано більшість наукових пошуків, характеризує ідейно-політичні, прагматичні, моральні, естетичні та суто світоглядні

пріоритети особистості в системі соціальних відносин, потреб та інтересів, що утворились в процесі її життєвого досвіду. Тому співвідношення особистісно-суб'єктивного і об'єктивно-соціального аспектів ціннісних утворень, що відбуваються під впливом позитивної, чи негативної соціальної практики і системи різних освітніх технологій, виступає як важлива соціально-педагогічна проблема.

Суб'єктивну систему цінностей не можна розглядати як абсолютний і кінцевий емпіричний показник педагогічних досліджень, і, зокрема, рівня соціалізації особистості, бо ця система є лише відносним відображенням системи цінностей, що існує об'єктивно і підпорядкована прагненням соціуму, його найбільш прогресивних сил до надбання хоча б відносної стабільності на шляху досягнення економічного і морально-етичного суспільного блага.

Важливим методологічним принципом дослідження цінностей освіти є принцип пріоритетності моральних цінностей, бо саме вони мають посідати провідне місце в системі соціально і особистісно значущих цінностей, які повинна відтворювати і закріплювати у свідомості підростаючих поколінь система освіти. Дотримуючись генетичного підходу в аналізі розвитку цивілізації у її суттєвому вимірі, І. Д. Бех підкреслює, що “за такого підходу філософія людського життя має відповідати моральній філософії. Це означає, що морально-духовні цінності людства є вищими життєвими цінностями, котрі зумовлюють всі інші цінності суспільства: економічні, ідеологічні, політичні тощо” [15; с. 18].

Аналізуючи методологічні питання ціннісних утворень в освітніх системах онто-інвайронментальної педагогіки, Л. С. Нечепоренко зазначає: - “все життя рухається і утримується любов'ю до цінностей”..., але “царство морально-духовного стану особистості є сферою вищих абсолютних моральних цінностей. Тільки індивідуальність,

окрема особистість є носієм вищої ідеї, здійснення якої може привести до абсолютної повноти існування. Всі інші абсолютні цінності, як: краса, добро, істина, свобода є лише часткові цінності” [81, с. 185-186]. Пріоритетність моральних цінностей як інтегральних показників ціннісного виміру зумовлена декількома обставинами, по-перше, моральні цінності найбільш за все впливають на утворення не лише прагматично-цільового, а й соціально-громадського компоненту оцінки соціальних явищ і, тим самим, активно сприяють формуванню і закріпленню громадських почуттів, інтересів, переконань, що характеризують повноцінно соціалізовану особистість, по-друге, вони значною мірою зосереджують в собі найбільш прогресивний соціально-культурний потенціал моральної свідомості соціуму.

По-третє, інтеріоризація моральних цінностей на особистісному рівні утворює особливий тип організації життєдіяльності людини – її саморегуляцію, яка невіддільна впливу негативних зовнішніх небажаних дій, обставин, соціальних умов та інших чинників, бо “ціннісна система людини розуміється як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об’єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саму людину в усіх її об’єктивних характеристиках” [15; с. 14]. Тому морально-ціннісний аспект у освітньо-виховних системах можна розглядати як важливий, універсальний механізм становлення різнобарвного внутрішнього духовного світу підростаючої особистості через всебічне універсальне розкриття і пробудження в її свідомості об’єктивної сутності неперевершених морально-етичних цінностей людства.

З погляду сучасної соціально-педагогічної проблематики суспільства, “абсолютно необхідною умовою всієї людської духовності виступає моральність як “першочінність, першооснова духовного життя людей”, виходячи з

абсолютних соціально-ціннісних критеріїв, “виховання на самому початковому етапі пов’язане з оцінкою поведінки, діяльності, в якому б вигляді вона не подавалась, а звідси випливає, що виховання – ціннісне відношення, що знаходить своє узагальнення і необхідність в руслі культури” [112; с. 110].

У процесі дослідження цінностей освіти і шляхів формування ціннісних орієнтацій підростаючої особистості важливе методологічне значення має проблема визначення загальної ієрархії об’єктивних освітніх цінностей. Вбачається, що їхнє дослідження буде більш вірогідним, виходячи з аналізу першочергових моральних завдань, що постійно виникають об’єктивно перед особистістю і суспільством на сучасному етапі його реформування, бо цей процес пов’язаний з переоцінкою цінностей і сутнісних пріоритетів.

Шляхи розбудови системи освіти і суспільства мають соціально-культурну зумовленість і взаємозалежність, оскільки цінності освіти насамперед ґрунтуються на необхідності цілеспрямованого, соціально узгодженого морально-духовного розвитку особистості, суспільства і світової спільноти. По мірі розвитку демократичних принципів і упорядкування соціальних процесів роль духовного життя суспільства значно підвищується, рівно як і вплив духовного компоненту на соціально-економічну сферу життєдіяльності людини, бо демократизація суспільного життя пов’язана з соціальним розкріпаченням особистості, що вимагає від неї певної міри моральної автономності поведінки і життєдіяльності.

Аналіз літературних джерел показує, що на протязі трансформаційного періоду у вітчизняних і закордонних дослідженнях великої уваги надавалось вивченню проблеми самореалізації особистості, що пов’язана з її самоствердженням в системі соціальних відносин. Але поза



увагою залишається проблема взаємозумовленості особистої самореалізації і повноцінної соціалізації індивіда, тому серед науковців все більше використовується термін “культурна самореалізація” індивіда як “процес ціннісно визначеного духовного самовиявлення, що опосередковане рівнем моральних якостей і силою внутрішніх установок особистості слідувати цим внутрішнім нормам” [31; с. 39], але слід зазначити, що механізм суб’єктивації соціально-етичних норм, які зосереджують в собі елементи загальнолюдських моральних цінностей вивчений ще недостатньо.

Методологічні вимоги щодо визначення найбільш об’єктивних цінностей системи освіти, їхня трансформація і культивування в інформаційному просторі і в студентській спільноті полягають, насамперед, в дослідженні об’єктивно існуючої системи зв’язків, що характеризує не лише суто ціннісну, а й ментальну сферу суспільного життя і тих системних, і системоутворюючих чинників, що на неї впливають. Не випадково в аналізі теоретико-методологічних питань педагогічних досліджень все більше надається уваги на те, що “одним із наслідків відставання досліджень в галузі методології розвитку сучасного гуманітарного знання стає... слабо виражений контекст розкриття сутності і закономірностей об’єктивних соціокультурних і соціально-педагогічних процесів», а також вказується на необхідність виявлення “регулятивно-критеріального значення вірогідності дослідницького пошуку методологічно обґрунтованого і технологічно забезпеченого наукового потенціалу в рамках предметного ціннісно-цільового дослідницького простору” [81; с. 31].

Складність проблеми ціннісного утворення полягає в тому, що самореалізація індивіда залежить не тільки від його прагнення до самовдосконалення, а й зумовлена об’єктивними соціальними умовами і, зокрема, системою тих соціальних відносин, в які він потрапляє і які за своїм змістом

не завжди відповідають загальнолюдським морально-естетичним і навіть соціально-прагматичним критеріям.

Проблема ціннісного утворення містить в собі безліч протиріч між соціальним самоствердженням особистості і її моральним самообмеженням у відповідності до стандартів нормативної поведінки, тому можна вважати методологічно необґрунтованими підходи, коли при дослідженні шляхів самореалізації особистості і формування її ціннісних орієнтацій не враховуються соціально-етичні критерії цих взаємозумовлених процесів. З цього виникає питання – в яких напрямках, на основі яких принципів і завдяки яким засобам і ресурсам має відбуватись самореалізація індивіда в сучасних соціально несприятливих умовах?

Враховуючи тенденції переходу кризового стану суспільства у довготривалу закономірність, в дослідженнях вчених близького зарубіжжя все більше наголошується на необхідності впровадження комплексного загально-національного програмування виховних систем як цілеспрямованого, інтегрального соціально-педагогічного і соціально-культурного процесу, без якого “важко вирішуються проблеми нездорового прагматизму, користолюбства та інших деструктивних елементів, що гальмують моральне оздоровлення суспільства” [81; с. 35].

Самореалізація індивіда будь-якою ціною, без урахування її соціально-етичних наслідків призводить до порушення гармонії людських відносин. За даних умов самореалізація як елемент соціалізації особистості може набувати спотворених форм, поряд з цим, самореалізація об’єктивно завжди зумовлена прагненням людини до самоствердження у певній соціальній спільноті, тому питання про механізми ціннісного системоутворення і його впливу на процеси соціалізації і самоствердження особистості в освітніх системах у відповідності до загальнолюдських гуманістичних цінностей набуває особливої соціальної значущості.

На теоретичному рівні не викликає сумніву положення про пріоритетність моральних цінностей у розвитку соціальних зв'язків особистості з її найближчим соціальним оточенням і суспільством, але, як свідчать дослідження, серед студентської молоді на практичному, утилітарно-побутовому рівні переваги надається, насамперед, прагматичним цінностям. Все це свідчить про обмеженість розвитку морально-етичних пріоритетів людського буття і занепад духовної сфери життєдіяльності студентської молоді як потенційної інтелектуальної еліти суспільства.

Вирішення проблеми дихотомії “самоствердження і самообмеження” пропонується “через актуалізацію віри в безмежність людських можливостей, збагачення смислів життєствердження цінностями людиновідтворення, на основі чого відбувається активізація свідомо-вольового культурного самовизначення” [31; с. 39].

Проблема дослідження ієрархії загальнолюдських моральних цінностей і ціннісних пріоритетів в системі освіти є проблемою духовного становлення особистості і суспільства. Соціальна практика переконливо доводить, що, з одного боку, занепад цінностей, які регулюють духовну сферу людської життєдіяльності, недооцінка впливу духовної сфери людства на соціально-політичні процеси і матеріальне виробництво може призвести людську цивілізацію до катастрофічних наслідків. Але, з іншого боку, було б методологічно невиправданим розглядати сферу матеріального виробництва, матеріальні цінності, предмети і засоби життєдіяльності людини як антиподи її духовного життя, адже сама праця в її різних проявах, і елементи, що її забезпечують, опосередковують і стимулюють є важливим джерелом духовного сенсоутворення, натхнення і наповнення людського буття різнобарв'ям ціннісних пріоритетів. Суттєва закономірність цього процесу полягає в тому, що різнобічна ціннісно-орієнтаційна система складає

основу потребнісно-мотиваційного компоненту розвитку особистості і суспільства.

Сенсоутворювальна сутність духовності полягає в різновидах творчої діяльності, бо саме творча праця вчителя, що пов'язана з розвитком її креативних нахилів і задатків є не лише важливою етичною цінністю, а й засобом духовного зростання індивіда як повноцінно соціалізованої особистості, завдяки праці відбувається її самореалізація в різних сферах життєдіяльності.

Аналіз стану розробленості проблеми формування моральних цінностей в освітніх системах дозволяє виділити деякі напрямки і методологічні вимоги щодо проведення подальших досліджень. У процесі вивчення цінностей освіти і пріоритетних напрямків потенційного ціннісного утворення в освітніх системах вбачається важливим урахування таких положень:

1. Визначення структури і функцій принципово нового наукового педагогічного знання, що характеризує систему цінностей освіти і опосередкованих зв'язків результату оновленого пошуку з попередніми дослідженнями.

2. Виділення принципових концептуальних положень стосовно до системи детермінованих зв'язків ціннісного утворення, які мають методологічний сенс.

3. Розробка наукового інструментарію і підбір найбільш оптимальних методів отримання емпіричної і теоретичної інформації, яка може повно і вірогідно охарактеризувати об'єкт дослідження.

4. Найбільш відповідальним і складним етапом наукових досліджень є кваліфікована інтерпретація емпіричної інформації, що характеризує систему ціннісних утворень і її трансформація у нові теоретичні показники, на основі яких можливе найбільш вірогідне обґрунтування висновків і рекомендацій щодо подальшого удосконалення і оновлення освітніх систем у відповідності до вирішення сучасної

соціально-педагогічної та етичної проблематики українського суспільства.

#### **4. 2. Формування морально-духовної зрілості вчителя**

Щоб визначити соціальну сутність морально-духовного розвитку особистості вчителя в сучасних умовах необхідно визначити такі поняття як, “духовність”, “духовне життя” та “духовна сфера особистості”. Виходячи з традиційних підходів у духовному житті, слід розуміти два аспекти. По-перше, це “процес виховання, освіти, масової інформації, науки, культури, літератури і мистецтва”. По-друге, духовне життя має місце “у всіх суспільних процесах..., у вигляді теорій, концепцій, поглядів і думок в їхній реалізації через соціально-перетворюючу діяльність суспільства”. В загальному вигляді духовне життя включає “процес виробництва, розповсюдження, формування і реалізації духовних потреб та інтересів людей” [52; с. 47–48].

Серед показників, за якими можна охарактеризувати духовну культуру особистості, виділяються: рівень засвоєння загальних духовних цінностей та культури (в різних формах суспільної свідомості); характер вибору та рівень участі особистості у виробництві духовних цінностей, в освоєнні та споживанні духовних багатств; спрямованість мотивів участі в створенні та споживанні духовних цінностей; рівень освіти, кваліфікації, культури мислення, почуттів та поведінки [102; 170].

У більш сучасних розробках проблеми морально-духовного розвитку особистості духовність характеризується як “спосіб самобудівництва особистості, саморегуляції і самокорекції її буття, як семантичне поле культури, в якому діє індивід, ... його гармонія душі зі світом, потреба в істині, добрі, красоті, вірі і любові [29, с 50–51. Слід визнати, що по мірі демократизації суспільних соціально-економічних і

соціально-культурних процесів, які несуть в собі як позитивні, так і негативні, неконтрольовані елементи культури найбільш доцільним напрямком розвитку морально-духовної сфери особистості майбутнього вчителя є його залучення до самовиховання і самоорганізації власного духовного життя.

Якщо система освіти покликана сформувати інтелектуальну еліту суспільства, то вона повинна сформувати і його духовно-творчу еліту, яка б сприяла примноженню національних духовних скарбниць і розширенню духовної сфери всього суспільства. У вихованні морально-духовної сфери особистості вчителя не слід відмовлятися від традиційної педагогіки, яка передбачала виховання в колективі і через колектив, орієнтацію особистості на духовні цінності, формування духовних потреб і інтересів через різні види художньо-творчої діяльності, відмову від культу матеріальних благ.

Виходячи з аналізу системи освіти ХХ століття, Е. В. Астахова дійшла висновку, що “виховання не буває ні комуністичним, ні буржуазним. Воно може бути або моральним, або ні. Моральне виховання передбачає, що всі суб’єкти виховного процесу різні. Одні колективного складу, інші – індивідуалістичного, але ніхто не повинен бути пригнобленим. При їхньому об’єднанні в співробітництві у них з’являться окрім особистих, ще й загальні цінності [4, 46].

Хоча традиційний підхід у моральному вихованні студентської молоді передбачав, насамперед, її організацію на духовні цінності, але, водночас, релігія як сфера духовного життя суспільства розглядалась в контексті атеїстичного виховання. Релігія як одна з форм суспільної свідомості виконує значну роль в морально-духовному відродженні особистості і суспільства. Але, поряд з цим, релігійна духовність містить в собі інтелектуальну, естетичну і

соціально-політичну обмеженість особистості, знижує рівень її соціальних домагань, соціальної активності і стримує її повноцінну соціалізацію.

Піднесення релігійної духовності в нашому суспільстві зумовлене необхідністю подолання соціальної напруги та агресивності серед незахищених соціальних груп населення. Релігійна духовність пов'язана з почуттями людини, вона може бути корисною для тих, хто страждає від депресивного стану, алкоголю, наркотиків, настирливих безглузвих думок та інших психічних відхилень. Хоча релігійна свідомість завжди вступає всупереч з науковими знаннями, які складають об'єктивний компонент наукового світогляду. Тому чим вищий рівень загального інтелектуального розвитку людини, тим менша її схильність до релігії.

Залучення особистості вчителя до різноманітних форм суспільної свідомості можна вважати одним з основних критеріїв його морально-духовної зрілості. Існує п'ять форм суспільної свідомості: політика, наука, мистецтво, релігія і мораль. Вони, з одного боку, знаходяться в єдності, з іншого – в системі протиріч, зокрема, наука і релігія, політика і мораль. Ці протиріччя мають як об'єктивну, так і суб'єктивну основу, відображаючись в індивідуальній свідомості особистості. За даними досліджень у свідомості майбутніх учителів молоді домінує, насамперед, інтерес до релігії (72,7 %), науки (63,4 %), мистецтва (62,6 %). Значно менше студенти цікавляться політичними подіями (18,2 %); більшість з них виявляють індіферентне, або зовсім негативне ставлення до моральних норм, яких дотримується лише 31,8 % опитаних [39, 66]. Як видно, у моральній свідомості студентів релігійний компонент посідає провідне місце.

Такий стан можна пояснити широким відродженням релігійної духовності через засоби масової інформації, релігійну літературу, діяльність церковних епархій. В

сучасних умовах відвідування храмів для студентської молоді стало більш доступним, ніж відвідування історичних та художніх музеїв, виставок, театрів, кінотеатрів та культурно-масових заходів.

Соціальна нестабільність у суспільстві, низький рівень моральних відносин, життєві негаразди також спонукають студентську молодь звертатись за допомогою до релігії. Залучення особистості до релігійної моралі формує віру в надприродні сили, які в скрутний час здатні надати допомогу, та покарати того, хто образив, чи поступив несправедливо. На нашу думку, релігія в цілому є позитивним чинником формування морально-духовної сфери особистості вчителя, але її виховний вплив переважно спрямований не на свідомість, а на “віру”, на почуття, які здатні до мінливості. Тому релігійна духовність не може бути надійним гарантом моральної досконалості особистості, яка прагне до пізнання істини не через віру, а завдяки своїм розумовим здібностям.

Якщо особистість від природи позбавлена здатності до поглибленого аналізу складних закономірностей, за якими розвивається людина, природа і суспільство, то вона не може досягти і внутрішньої світоглядної рівноваги в своїх судженнях і переконаннях. Таку особистість постійно переслідують невпевненість, сумніви і безпідставні переживання. Неповне знання приносить особистості більше переживань, ніж повне неуттво, яке ґрунтоване на вірі, але тільки повне знання дає студенту відчуття гармонії зі світом і свою внутрішню духовну гармонію. Тому лише якісну освіту слід вважати єдиним могутнім джерелом морально-духовного розвитку особистості майбутнього вчителя.

Сучасна система освіти спрямована, насамперед, на підготовку висококваліфікованих фахівців. Кожний студент вступаючи до вищого навчального закладу, має установку на отримання конкретної спеціальності для подальшого владнання свого життя. Але суспільство покладає на систему



вищої освіти відповідальність не лише за підготовку висококваліфікованих фахівців, а й за формування повноцінної, інтелектуально, морально і духовно розвинутої особистості. На необхідність посилення впливу освіти на морально-естетичне виховання особистості вказував у свій час І. Пестолоцці, який, посиляючись на ідею природовідповідності розвитку людини, підкреслював, що досягнення високого морального розвитку особистості можливе “тільки через підкорення її інтелектуальної освіти моральному вихованню. Тільки таким шляхом можливе... виховання дитини в піднесеному і звеличеному сполученні всіх її живих почуттів і всіх вражень, які вона отримує від природи...” [90, с. 340–341]. Моральна і духовна досконалість особистості вчителя можлива через самопізнання, а воно досягається тільки через освіту, самоосвіту і самовиховання.

У загальному вигляді проблему морально-духовного розвитку особистості майбутнього вчителя можна окреслити через вирішення наступних завдань: досягнення високого тезаурусу, культури мислення і розумової праці; розвиток морально-естетичних, духовно-творчих потреб та інтересів; виховання моральної свідомості та культури почуттів; розвиток потреби в самоудосконаленні через залучення до самоосвіти та самовиховання.

Організація виховного процесу має передбачити надання можливості вчителю вільного доступу до надбань національної і світової культури, до різних видів соціально-культурної, наукової і художньо-творчої діяльності.

В сучасних умовах, коли суспільство знаходиться в стані перехідного періоду, який, зокрема, пов'язаний з бурхливим розвитком інформаційних технологій, великого значення набуває виховання у майбутнього вчителя культури мислення. Особливо це важливо у зв'язку з відмовою від застарілих стереотипів мислення стосовно до найголовніших

соціально-культурних та етичних проблем сучасності. На нашу думку, володіння високою культурою мислення можна вважати найголовнішим критерієм загальної культури та важливою передумовою морально-духовної зрілості особистості вчителя.

Враховуючи небажані соціальні чинники, які деформують моральну свідомість майбутнього вчителя, найголовніше завдання вищої школи полягає у формуванні серед студентів своєрідного “імунітету” від надмірної агресивності, сквернослів’я, пияцтва, наркоманії, користолюбства та сексуальної розпусності. Єдиним універсальним засобом подолання цих червоточин сучасного суспільства є виховання когнітивного компоненту духовності. Розум людини можна вважати наймогутнішим чинником засвоєння особистістю моральних норм як найвищих соціальних і соціально-культурних цінностей. Інтеріоризація (засвоєння) моральних цінностей на особистому рівні можлива лише за умови розвитку загальної культури мислення.

В наукових дослідженнях культура мислення розглядається в трьох аспектах. По-перше, як вміння користуватись формально-логічними правилами, демонструвати логічність та глибину мислення. По-друге, культуру мислення можна розглядати в гносеологічному аспекті, як здатність особистості найбільш об’єктивно аналізувати і узагальнювати різні соціально-політичні, соціально-економічні і соціально-культурні процеси і на цьому підґрунті добувати нові знання. По-третє, культура мислення заслуговує дослідження на психологічному рівні, що передбачає мотивацію та спрямованість мислення на конкретні цілі. При такому підході вона “виступає як його реалістичність, сучасність і доводить вміння людини розуміти саме ті цінності, які мають значення для суспільства” [43, с. 85].

Належний рівень розвитку культури мислення допомагає вчителю більш поглиблено розуміти сутність та походження моральних норм і цінностей, їх функціональну відповідність закономірностям розвитку моральних відносин у суспільному житті. Це сприяє усвідомленню етичних принципів та форм поведінки як соціально-культурних цінностей. Щоб оволодіти культурою мислення, ще недостатньо знати закони формальної логіки. Творче мислення формується, перш за все, завдяки ретельному вивченню творів видатних мислителів минулого. Якщо майбутній педагог добре засвоїть праці Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, І. Песталоцці та інших мислителів, то в нього обов'язково з'являться свої враження про красу людської думки. Завдяки роботі з першоджерелами розвитку педагогічної думки у вчителя підвищується не тільки культура мови і мовлення, а й утворюються елементи особливого типу мислення, які притаманні видатним особистостям.

Практика свідчить, що у формуванні культури мислення студента великий вплив має особистість викладача. Перш за все, приваблює студентів його здатність до поглибленого аналізу теми лекції, вміння невимушено і відверто вести розмову про складні речі. Проблемний зміст семінарських занять створює можливість для розкриття кожним студентом своїх поглядів, вражень і переконань, що, в свою чергу, дає можливість викладачеві оперативно вносити свої корективи у розвиток моральної свідомості студента. За матеріалами досліджень виявлено, що, на думку майбутніх учителів, найбільш аморальними вчинками є: зрада (75 %), нечесність і брехливість (44 %), користолюбство (31 %), егоїзм (26 %), байдужість до всього (24 %), крадіжка (21 %). На порушення правил етикету вказало лише 5 % опитаних. Ці дані свідчать про те, що у моральній оцінці студентами поведінки інших людей домінує не раціональний, а чуттєвий компонент.

Оскільки переживання зради, нечесності, егоїзму з боку інших найбільш за все впливає на чуттєву сферу особистості.

Виховання у майбутнього вчителя моральних почуттів також потребує значної уваги з боку викладача. Культура почуттів є важливим елементом духовності, вона формується на основі розвитку естетичного смаку і естетичного сприйняття навколишнього середовища, природи, творів мистецтва, людської творчої діяльності, добрих вчинків і міжособистих стосунків. В умовах навчально-виховної роботи важливо формувати у вчителя потребу у вибіркового сприйнятті об'єктів реальної дійсності, як в її життєдіяльності, так і в мистецтві, насамперед, за естетичними критеріями. Позитивне світосприйняття підвищує життєвий тонус і соціально-культурну активність особистості, розвиває творчі здібності і вселяє почуття соціального оптимізму, віру у завтрашній день.

Коли у вчителя сформоване позитивне естетичне сприйняття об'єктів природи і мистецтва, то згодом воно утворює позитивне сприйняття і людських стосунків як прекрасних, розумних і справедливих. І навпаки, морально-духовний занепад особистості відбувається саме тоді, коли вона відчуває, що в її житті немає майже нічого справедливого, доброго і прекрасного. Не можуть утворитись морально-естетичні потреби людини без естетичного сприйняття світу. Коли у свідомості вчителя домінує орієнтація на негативні сторони суспільного життя, його чуттєва сфера розвивається стихійно, почуття набувають характеру тимчасових некерованих пристрастей, які найчастіше спонукають до порушення етичних норм.

Некерованість чуттєвої сфери негативно впливає на формування вольових якостей особистості. У таких студентів вольовий компонент поведінки підмінюється прагненням слідувати стандартам соціальної поведінки, які стихійно утворились в мікросередовищі, не замислюючись над

етичною і естетичною сутністю своїх вчинків. Отже, стійкість волі утворюється лише на підґрунті стійкості світогляду, етичних переконань та ідеалів.

#### **4.3. Вплив духовності на моральну саморегуляцію поведінки майбутнього вчителя**

Розвиток інформаційних систем, підвищення рівня інформованості майбутніх учителів з різних сфер життєдіяльності, розширення процесів демократизації усіх сфер суспільного життя об'єктивно зумовлює необхідність подальшого дослідження проблем удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі. Посилення серед студентів девіантних відхилень у вигляді психічних порушень, алкоголізму, статевої розбещеності та наркоманії вказує на те, що однією з найважливіших проблем виховного процесу є проблема формування моральної культури особистості студента.

В протилежному разі, якщо система освіти не буде приділяти належної уваги моральному вихованню майбутнього вчителя у відповідності до сучасних несприятливих соціальних умов, то важко сподіватись на позитивні суттєві зрушення в розбудові квітучого, цивілізованого, демократичного суспільства.

Демократизація соціально-культурних і соціально-педагогічних процесів та систем висуває нові вимоги щодо розробки теоретико-методологічних та практичних засад формування моральної культури вчителя. Насамперед, постає проблема виховання його здатності до вірного морального вибору системи цінностей, пріоритетів, стилю життя, поведінки і різних видів діяльності, тобто здатності до внутрішньої моральної саморегуляції, як необхідної передумови духовного, інтелектуального, морально-естетичного і фізичного самовдосконалення.

В загальному вигляді проблема формування регулятивної

сфери особистості частково знайшла відображення в наукових розробках філософів, соціологів та педагогів. Зокрема, норми, цілі, ідеали як регулятивні компоненти діяльності особистості розглядались в роботах С. Н. Логінова, М. Г. Макарова, Є. В. Посичнюка, В. Д. Плахова, М. А. Победи, З. С. Стьопіна, Н. Н. Трубнікова, Є. В. Шинкаренка, А. І. Яценка та інших. Так, М. А. Победа, виходячи з концепції ціннісно-нормативної основи потреби, зазначає, що "цінності і норми є категоріями, які виражають суть потреб і напрямок соціальної регуляції різних сфер суспільного життя. Весь ланцюг уособлює собою технологію соціалізації: знання відхилень на кожному етапі є шляхом до регуляції окремих сторін і далі — до цілісного управління тією чи іншою організацією" [93; 22]. Згідно з його концепцією, потреби розглядаються як основний механізм соціальної регуляції. Отже, регуляція поведінки людини починається з регуляції її потреб. У регуляції потреб М. А. Победа виділяє три рівні: умови життєдіяльності людини, які зумовлюють потреби і є базою для їхньої реалізації; вплив неінституціональних організацій на формування ціннісно-нормативної шкали і індивідуальних потреб; самоорганізація як цілеспрямована діяльність кожного члена суспільства [93; с. 22-23].

Ціннісно-нормативна основа потреби як регулятора поведінки особистості утворюється не лише під впливом соціального середовища, а й як наслідок цілеспрямованого і стихійного виховного впливу. Регулятивний потенціал потреб значною мірою зумовлюється індивідуальними особливостями студента, природними нахилами, задатками, рисами характеру, рівнем соціальних домагань, набутим позитивним чи негативним моральним досвідом.

Моральна регуляція соціальних процесів на відміну від правової регуляції не може здійснюватись примусово, шляхом впровадження певних моральних норм і соціальних

стандартів поведінки, вона майже повністю залежить від морально-духовного і виховного потенціалу суспільства. Враховуючи цю закономірність, слід виділити наступні методологічні вимоги в дослідженні зазначеної проблеми. По-перше, формування морально-регулятивної сфери особистості вчителя необхідно розглядати як процес, пов'язаний з духовним життям суспільства і кожної людини, з визначенням категорії "духовність" в сучасних умовах. По-друге, саморегуляція поведінки вчителя ґрунтується на його духовному зростанні як повноцінної, естетично, інтелектуально і морально зорієнтованої особистості.

По-третє, моральну саморегуляцію поведінки вчителя необхідно розглядати не лише на соціально-педагогічному, а й на індивідуально-психологічному рівні: як важливий, провідний елемент його особистісної культури. По-четверте, важливим елементом і чинником, що активно впливає на формування морально-регулятивної сфери вчителя є різнобічні духовні потреби, які характеризують його прагнення до повноцінної духовної життєдіяльності.

Духовне життя особистості слід розглядати як сукупність усвідомлених і емоційно пережитих ідей, поглядів, переконань, уявлень, смислових цілей, культурних цінностей, що поглиблюють і поповнюють сенс людського буття. Духовність має тісний взаємозв'язок з матеріальним, оскільки, з одного боку, кожна ідея як духовне надбання суспільства згодом матеріалізується в поведінці і творчій діяльності особистості, з іншого боку, духовне є відображенням матеріального в художніх образах, витворах мистецтва, інтерпретації історичних подій тощо.

Категорію духовності по відношенню до особистості слід розглядати як її внутрішню, природно зумовлену потребу, яка може бути неусвідомленою, але її незадоволення призводить до руйнування і розбалансованості всіх інших індивідуально-психологічних підсистем і процесів. Від

духовної пустоти вчитель може відчувати психологічний дискомфорт, подавленість настрою, відсутність бажання в активній діяльності і спілкуванні з іншими, тому ніщо так не руйнує природну морально-психологічну сутність людини як бездуховність.

Щоб формувати духовну сферу особистості вчителя, як підґрунтя його моральної саморегуляції, необхідно мати уяву про об'єктивні, суттєві характеристики духовності з погляду сьогодення. “Розуміння природи духовного, — зазначає С. В. Пролеєв, — слугує філософсько-методологічною передумовою і одночасно пізнавальною установкою стосовно дослідження конкретних духовних явищ і духовної життєдіяльності людини в цілому. Дух (феномен духовного) охоплює надзвичайно широкий спектр різноманітних явищ — від конкретних духовних утворень (знання, ідеал, ціль тощо) до об'єктивованих, предметних і соціально інституційованих форм духовного життя. В цій широкій предметній області поняття духовності виділяє особливий зріз, фіксує питання про сутність людського духу, відокремлює проблему духовного розвитку людини як специфічної форми її самовизначення у світі [95; 15-17]. Духовність розглядається як сукупність вічних цінностей, що накопило людство в процесі суспільно-історичної практики, які витримали випробовування часом і не втратили свого інтелектуального сенсу і морально-естетичного потенціалу.

Ставлення студента до об'єктивних, вічних духовних цінностей, його здатність до активної духовно-творчої діяльності характеризує рівень його духовного розвитку. В залежності від попереднього досвіду, виховання і навчання ставлення студента до тієї чи іншої системи цінностей може бути позитивним, негативним або індіферентним.

"В духовності, — підкреслює О. Колісник, — виявляє себе міра присутності людського в спільноті і в окремій людині. Втрата, духовності є рівнозначним втраті людяності,



тому розвиток духовності і зайняття духовними цінностями високого рівня в ієрархії смислів є найважливішим завданням соціалізації" [51; с. 16]. Але, водночас, втрата людяності є втратою моральності, адже мораль як соціально-культурне надбання суспільства, насамперед, концентрує в собі цінності людських стосунків і людського буття у вигляді моральних принципів, ідеалів, норм, традицій правил етикету тощо. Тому дотримання вчителем загальнолюдських моральних вимог у своїй діяльності та поведінці значною мірою залежить від того, в якій мірі він засвоїв їхню природну людську сутність, розуміє і усвідомлює їх як соціально-культурне і духовне надбання суспільства. З методологічної точки зору, саме розробка цього напрямку розвитку морально-регулятивної сфери особистості вчителя надасть змогу виявити суттєві недоліки і невикористаний виховний потенціал вищої освіти.

Ставлення вчителя до вічних загальнолюдських моральних цінностей необхідно розглядати як один з механізмів саморегуляції і невід'ємну частину його світосприйняття. Це ставлення проявляє себе у вигляді емоцій, оцінювальних суджень, поглядів, переконань і ідеалів. Воно утворюється цілеспрямовано і стихійно, на емоційному і раціональному рівнях, де емоційна сторона, на думку багатьох дослідників, має бути випереджальною і провідною, бо "духовне ставлення до дійсності відрізняється від раціонального тим, що людина здійснюється у світі, перш за все, своїм переживанням різних сторін буття; в переживанні як діяльності "олюднюється" буття... Творче ставлення до буття реалізується у прагненні жити совісно, доцільно, узгоджено, довершено" [51; 17]. У виховному процесі важливо домогтися, щоб сприйняття вчителем довкілля, було пронизане морально-естетичними критеріями (красиве, природне, корисне, доцільне) і містило в собі переважно позитивне емоційне відношення.

На основі розвитку позитивного, оптимістичного світосприйняття у вчителя утворюється, елементи саногенного мислення, а через нього виникає віра в саму людину, в її необмежені можливості в соціальній самореалізації і самовдосконаленні. Ця віра по відношенню до інших і самого себе є важливим стабілізаційним чинником особистості, який спрацьовує на рівні естетичної, психологічної і моральної саморегуляції поведінки.

Віра в людину необхідна не лише майбутньому педагогу, а й фахівцю, керівнику з будь-якої спеціальності, бо щоб впливати на інших треба мати чітке уявлення про людську сутність з усіма її позитивними і негативними соціально-психологічними властивостями. Необхідно сприймати, аналізувати і оцінювати кожну людину, насамперед, як унікальну, неповторну особистість, яка в певній мірі, і частіш за все надсвідомо знаходиться в постійних пошуках духовного сенсу буття. "Конкретна людська особистість, — підкреслює Б. Т. Григорян, — це не пасивна, позбавлена всякої самостійності точка перетину дії об'єктивних сил і чинників, не просто специфікація загального соціального цілого. Вона є самостійним і оригінальним суб'єктом культурної творчості, різного роду діяльнісних акцій, що виражають своєрідність і неповторність її індивідуальних потреб, мотивів, духовних моральних установок, цілей" [36; 124].

Моральна саморегуляція поведінки вчителя є унікальним, особистісно орієнтованим процесом, тому її слід розглядати як індивідуально зумовлений, інтегративний, соціально і морально детермінований механізм суб'єктивації і інтеріоризації загальнолюдських моральних цінностей. "Моральні переживання і моральний самоконтроль займають особливе місце в устрої духовності. Вони виражають духовну силу Я особистості, її здатність діяти понад ситуацію, понад міру, в зоні ризику, персональної відповідальності; здатність

до добровільної відмови від особистих благ в ім'я високого смислу" — зазначає С. Колесник. На його думку, основним негативним чинником, що викликає розбалансованість процесів саморегуляції поведінки людини є відсутність вихованості культури почуттів, серед яких повинні домінувати переживання високих смислових цінностей. "Неокультуреність індивіда у вигляді смислової бідності переживань частіше, ніж його інтелектуальна нерозвиненість, є причиною критичних переживань у житті та успішного психічного захисту як реактивного некритичного переживання події" [51; 19].

Смислова бідність переживань як елемент бездуховності призводить вчителя до порушення внутрішньої природної психічної саморегуляції, до руйнування захисних емоційно-почуттєвих механізмів. Відсутність культури почуттів гальмує розвиток загальної емоційної структури особистості, в якій негативні емоції згодом стають домінуючими. Такі психічні стани складають основу соціальної апатії, песимізму, лінощів, втрати сенсу життя і, як наслідок, за даних умов, щоб поліпшити свій емоційний стан студент намагається використовувати інші стимулятори позитивних емоцій у вигляді нікотину, алкоголю, сексуальної розпусти, або навіть наркотичних засобів. Отже, саме на підґрунті бездуховності виникають девіантні відхилення у поведінці майбутнього вчителя.

Розглядаючи проблему духовності в контексті розвитку педагогічних засад вільного відкритого виховання, О. В. Сухомлинська вказує на те, ще слід "уважно і неупереджено розглядати розроблені світовою спільною думкою різні підходи, пов'язані з окресленою вище проблематикою. І більш важливим серед них є суто виховні, коли освіту, навчання розглядати як носіїв ідеалів і норм вільного відкритого критичного мислення, що протистоїть догматизму, сліпій вірі, авторитаризму, автоматизму

традицій. Вони мають формувати творчий і вільний дух, який самостійно обере для себе той чи інший тип духовності" [105; 9].

В наукових пошуках духовність особистості все більше розглядається у зв'язку з її правом вибору соціальних і, зокрема духовних цінностей, стилю життя і поведінки. Але виникає проблема формування здатності особистості до вірного вибору тих чи інших цінностей і сенсожиттєвих орієнтирів в соціально несприятливих умовах при відсутності зовнішнього соціального контролю. Як свідчить аналіз, ця проблема ще не знайшла належної уваги в сучасних наукових розробках.

Л. С. Нечепоренко, розглядаючи питання узгодження відносин між людиною і довкіллям з позиції інвайронментальної педагогіки, наголошує на тому, що "шлях до демократизації та індивідуально-особистісної свободи поліпшується завдяки широкій обізнаності та високому рівню професіоналізму, гармонійному розвитку моральних, інтелектуальних і фізичних задатків і можливостей особистості... Інвайронментальна педагогіка має своїм предметом процес формування відповідної взаємодії індивідуума з природним і соціальним довкіллям з метою навчання його робити відповідний вибір поведінки та діяти з урахуванням можливих наслідків та результатів обраного виду діяльності. Зміна соціальних умов... передбачає зміни і в поведінці особи, викликаючи та розвиваючи у неї ініціативність, винахідливість, формуючи різноманітність думок щодо вибору поведінки" [82; с. 103-131].

Аналіз розробки зазначеної проблеми показує, що багато авторів вказують на існуючу невідповідність, з одного боку, мети і завдань морально-духовного становлення особистості, які впливають з належного як об'єктивно існуючої соціально замовленої необхідності і реального змісту освіти,

який не зазнав суттєвих змін з часів застійного періоду, з іншого.

Освіту і навчання необхідно розглядати не як формальну самоціль, а як наймогутніший засіб морально-естетичного, інтелектуального і фізичного розвитку особистості. Причому духовний розвиток особистості в системі освіти має бути домінуючим і випередженим по відношенню до розвитку її інтелекту та інформованості в галузі природничих наук. Така вимога об'єктивно зумовлена тим, що духовний потенціал особистості є важливою педагогічною умовою не лише розвитку моральної саморегуляції як елементу її вихованості, а й є важливим механізмом утворення, поглиблення і збагачення високозначущої мотивації різних видів діяльності, в тому числі і науково-пізнавальної, підвищуючи і стимулюючи загальну мотивацію навчання.

Основна проблема підвищення якості освіти в контексті морально-духовного становлення майбутнього вчителя полягає в тому, що переважна більшість навчальних предметів з природничих і так званих "точних наук" є нейтральною, індиферентною по відношенню до духовного і морально-естетичного розвитку особистості, але на їхнє засвоєння відводиться непомірно велика частина навчального часу всупереч індивідуальній орієнтованості особистості, її природним задаткам та інтересам.

Виникла соціально небезпечна проблемна ситуація, коли "школа, не забезпечувала набуття учнями умінь жити в суспільстві, влаштовувати власний добробут, позитивно впливати на довкілля, використовувати у власному досвіді вічні ідеї — останні залишались тільки у вигляді добрих побажань, мрій" [52; 129]. Практика показує, що освіта і навчання мають бути індивідуально зорієнтованими, відповідати природним нахилам і задаткам особистості, щоб сприяти її природному духовному збагаченню. "Педагог сам повинен мати можливість визначати, коли для розвитку

особистості дитини він робить добро, а коли зло..., — доречно зазначає Є. Г. Юдіна, — основною цінністю, котрою йому при цьому необхідно керуватись, є цінність розвитку особистості... Якщо педагог керується цінністю розвитку особистості дитини, він повинен мати можливість підбирати зміст освіти для кожного індивідуально. Люба форма насильства здатна знівечити, затормозити або навіть зупинити розвиток, який у кожної дитини має власний темп і власну "траєкторію" [123; 61].

Потяг до духовності має індивідуальні властивості, оскільки духовне життя особистості завжди пов'язане зі специфікою утворення морально-естетичних потреб, які у кожної людини проявляються по-різному, в залежності від природних нахилів, задатків і здібностей. Чим більший потяг студента до зразків художньої творчості і мистецтва, тим більші потенційні можливості закладені в нього від природи до повноцінного духовного життя і навпаки.

На основі розвитку художньо-естетичних потреб вчителя формуються і поглиблюються його духовні потреби, від найпростіших (захоплення творами літератури і мистецтва) до різнобічної активної духовно-пізнавальної, репродуктивної і творчої діяльності. За даних умов, духовні потреби вчителя поступово переходять в потребно-мотиваційну сферу його поведінки, регулюючи різнобічні пізнавальні, емоційні і вольові процеси.

Духовність майбутнього вчителя не може активно розвиватись без формування творчого нестандартного мислення, яке пов'язане з оволодінням навиками системного аналізу природних і соціальних процесів, тієї системи очевидних і прихованих взаємозв'язків, що в них існують. Це все стає можливим за умови оволодіння вчителем методологічною культурою мислення. Інтелектуальний компонент саморегуляції поведінки вчителя як елемент його духовності відіграє визначну роль в досягненні соціально-

культурного сенсу моральних цінностей, норм, традицій, стандартів соціальної поведінки. Завдяки загальному інтелектуальному розвитку вчителя утворюється його особисте ставлення до нагальних моральних вимог суспільства як до об'єктивної необхідності, що утворилась на конкретному етапі становлення держави, тобто розуміння належного, яке існує об'єктивно в різних соціальних системах, того, що підкорене ідеї утворення повноцінного людського буття на засадах суспільного блага. Розуміння належного як найвищої культурної досконалості соціальних систем і того, що існує в соціумі і в природних процесах є розумінням соціальної і природної сутності людини.

Інтелектуальний розвиток особистості вчителя, його різнобічне творче мислення утворюється і формується лише на підґрунті гуманітарної освіти, тобто в процесі засвоєння знань про людину і суспільство. Така закономірність зумовлена тим, що на основі поглибленого гуманітарного мислення розвивається особливий тип рефлексії — моральна рефлексія, що характеризує здатність особистості до внутрішнього в тій чи іншій мірі об'єктивного морально-психологічного аналізу своїх етичних поглядів, переконань, вчинків, стилю життя, поведінки і діяльності, аналізу типів взаємовідносин, який склався з найближчим соціальним оточенням.

Моральна рефлексія є важливим регулятором поведінки вчителя, оскільки вона надає змогу бачити і аналізувати себе з боку інших, оцінювати з об'єктивних етичних позицій відношення оточуючих до себе. "Рефлексія — це не лише знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й вияснення того, як інші знають і розуміють "рефлектуючого", його особисті властивості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уяви. Коли зміст цих уяв виступає як предмет суспільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії — предметно-рефлексивні відносини" [57, с. 303].

Здатність до внутрішнього самоаналізу й аналізу поведінки інших залежить від певного рівня соціально-педагогічної і етичної освіти, яку майбутній вчитель повинен отримати у вищому навчальному закладі. Аналіз матеріалів емпіричного дослідження вказав на те, що значна частина студентів відчуває ускладнення в етичній оцінці елементів поведінки людини, що свідчить про низький рівень моральної рефлексії. Так, на відкрите запитання "За якими критеріями можна тлумачити про високоморальну поведінку" 35 %, тобто кожний третій студент відповів "не знаю", 21 % опитаних зазначив, що високоморальна поведінка проявляється в повазі до людини, 11 % — в її духовності, 10 % — в розумності, 6 % — в чесності і справедливості тощо. На думку студентів, повага до людини і духовність є провідними елементами етичної поведінки. Це свідчить про те, що моральна свідомість майбутніх учителів ґрунтується, насамперед, на засадах гуманістичної моралі.

На відкрите запитання: "Що ви вкладаєте у поняття "аморальна поведінка"?-ухились від відповіді 39 % опитаних. Водночас, 22 % зазначили, що, частіш за все, аморальна поведінка проявляється в брехні, 16 % — в зневазі до інших, 11 % — в хамському відношенні, 10 % — в лицемірстві, 6 % — в егоїзмі і користолюбстві, 5 % — в зраді й розбещеності, 4 % — у вульгарності. Ці дані свідчать про те, що, на думку студентів, моральність особистості проявляється в ставленні до людини. Якщо це ставлення ґрунтується на основі гуманізму, доброзичливості та відкритості, то воно є високоморальним. Але, з погляду студентів, ніщо так не руйнує морально-психологічну структуру людини, як брехливість, хитрощі, нечесність, лицемірство, зрадливість і користолюбство.

Виходячи з теоретико-методологічного й емпіричного аналізу проблеми моральної саморегуляції особистості студента, можна зробити такі висновки:



1. Моральну культуру майбутнього вчителя слід розглядати як соціально детермінований процес утворення внутрішніх регулятивних механізмів, які впливають на стабілізацію його основних психічних процесів, концентрують його спрямованість на досягнення індивідуально орієнтованих і суспільно значущих цілей, активізують утворення високомотивованої діяльності та поведінки.

2. Серед основних регулятивних механізмів майбутнього вчителя, що утворюються на підґрунті духовного розвитку є поглиблене усвідомлення і переживання належного як сукупності особистісних морально значущих завдань, що стоять перед ним на конкретному етапі його життєдіяльності. Індивідуально значущі цілі зумовлюють його сенсожиттєві орієнтири, спрямованість поведінки та діяльності.

3. Нерозвиненість у морально-психологічній структурі особистості вчителя внутрішніх морально-регулятивних механізмів підвищує спонтанність, неупередженість, немотивованість, неадекватність його поведінки. Вплив негативних зовнішніх стихійних і цілеспрямованих чинників і обставин стає більш суттєвим і домінуючим. За даних умов студент частіш за все стає об'єктом маніпулювання з боку інших.

4. Художньо-естетичне виховання майбутніх учителів є провідним чинником утворення їх духовності, завдяки якій розвиваються морально-регулятивні механізми її особистісної культури. Тому система освіти повинна забезпечити належні умови для задоволення і розвитку духовних і, зокрема, художньо-естетичних потреб підростаючої особистості.

5. Виходячи з того, що на підґрунті бездуховності, домінування матеріальних потреб над духовними утворюються девіантні відхилення у поведінці молоді вбачається за необхідне більш детальна розробка теоретико-

методологічних засад формування потребносно-мотиваційної духовної сфери особистості вчителя в контексті моральної саморегуляції його поведінки, соціального і морального вибору стилю життя та форм інноваційної діяльності.

## **РОЗДІЛ V.**

### **МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

#### **5.1. Морально-етичні особливості підготовки керівника в системі освіти**

Підвищення культури управління соціально-економічними системами не може бути ефективним баз удосконалення процесу морального розвитку майбутнього фахівця. З погляду сьогодення, існує багато теоретичних і практичних розробок вітчизняних і зарубіжних авторів з питань психології управління, але, водночас, проблеми морально-психологічної підготовки і виховання моральної культури майбутнього вчителя залишаються без належної уваги науковців.

На керівника педагогічного колективу покладається велика відповідальність не лише за створення належних умов для педагогічної діяльності, а й за формування здорового морально-психологічного клімату серед підлеглих, налагодження без надмірних морально-психологічних витрат дисципліни та відповідальності, створення у педагогічному колективі доброзичливих стосунків, забезпечення соціальних гарантій у системі найважливішого духовного виробництва - відтворення соціально зрілої, морально вихованої особистості. Вирішення зазначених соціально-організаційних завдань можливе лише за умови, коли керівник педагогічного колективу володіє не лише педагогічними знаннями, вміннями і навичками, а поряд з цим є добре вихованою, морально зрілою особистістю з високорозвиненими почуттями обов'язку, справедливості і власної гідності.

Психологія управління на теоретичному і практичному рівнях не може успішно розроблятися без урахування морально-психологічних аспектів управлінської діяльності, адже знання з психології управління є могутньою зброєю, яка

за своїм змістом, суттю і призначенням повинна відповідати критеріям моральності, доцільності, людяності й гуманізму. Керівник, який за своїми моральними якостями не відповідає сучасним вимогам гуманізації і демократизації соціальних відносин не має морального права займатись управлінською діяльністю. "Аморальна людина, – зазначає О. Г. Романовський, – ...не може бути істинним керівником. Безліч історичних прикладів свідчать про те, що лідери, які будували свою діяльність на морально-етичних принципах, що суперечать загальнолюдським цінностям, як правило, не домагались успіху, вони і їхня справа рано, чи пізно потерпали поразку" [98; с. 25]. Аналізуючи особисті якості керівника-лідера, він наполягає на тому, що це має бути людина з широким нестандартним глобальним мисленням, яка володіє інформаційною культурою, дотримується моральних критеріїв у прийнятті рішень, завдяки високій духовності.

Основна проблема співвідношення ділових, професійних і моральних якостей керівника полягає в тому, що розробка найновітніших технологій управління без урахування морально-психологічного чинника в практичному сенсі не можна вважати психологічно дійовими, адже моральний чинник в управлінні – це насамперед людський чинник і навпаки.

Розробка сучасних організаційно-психологічних систем управління без урахування моральних критеріїв управлінської діяльності може зводитись до механічного маніпулювання з боку керівника особистістю, соціальною групою і більш широкими соціальними спільнотами, домагаючись задоволення вузькоegoїстичних інтересів.

"Чи морально таємно управляти іншою людиною проти її волі? – ставить питання В. Шейнов. Це залежить від ступеня моральності цілей ініціатора. Якщо його ціль – отримати особисту вигоду за рахунок жертви, то, безсумнівно,

аморально..., маніпулювання – це підклас таємного, прихованого управління, який визначається егоїстичними, непристойними цілями маніпулятора, що наносить шкоду (матеріальну і психологічну) своїй жертві" [120; с. 5-4]. Але, водночас, "приховане управління є високоморальним, якщо воно спрямоване на високі цілі" [120; с. 24]. Мотиви і цілі діяльності керівника характеризують рівень моральності його поведінки.

Важливість морально-психологічної підготовки майбутнього керівника системи освіти зумовлена декількома чинниками: по-перше, від керівника майже повністю залежить стан морально-психологічного клімату соціальної групи, що характеризує рівень психологічної комфортності умов праці серед підлеглих. По-друге, керівник має виконувати провідну роль у формуванні моральних норм колективу, які повинні підтримуватись його громадською думкою. Вона, в свою чергу, має бути об'єктивною, зрілою і дійовою. Громадська думка колективу в процесі повноцінного функціонування має виконувати оцінювальну, регулятивну, контрольну, імперативну і нормотворчу функції. Об'єктивність громадської думки колективу значною мірою залежить від об'єктивності оцінювальних суджень керівника.

По-третє, керівник має бути прикладом для підлеглих, взірцем високої інтелектуальної, духовно-естетичної і моральної звершеності. Лише за даних умов він може виконувати одну з найважливіших функцій управління – функцію виховання своїх підлеглих, підвищуючи і розширюючи мотивацію виробничої діяльності. "Мотивація самого керівника, – зазначає В. А. Розанова, – є важливим фактором управління. Сильним мотивуючим фактором в управлінській діяльності є відповідальність". Коли керівник перекладає свою відповідальність на інших, то ефективність такого керівництва значно знижується [97; с. 301]. Керівник

не може плідно виконувати функцію мотивації діяльності підлеглих, коли за своїми моральними якостями він не відповідає сучасним вимогам. Адже функція мотивації управлінської діяльності передбачає високий рівень об'єктивної самооцінки поведінки керівника, прояви симпатії до підлеглих, поєднання поваги і вимогливості до них, знання їхніх особистих інтересів і потреб, ставлення до праці тощо.

По-четверте, особливих моральних якостей від керівника потребує його вміння передбачати і усувати екстремальні і конфліктні ситуації, досягати узгодженості особистих і колективних інтересів. Так, за даними американських дослідників серед факторів, що найбільш за все впливають на підвищення задоволення від праці і мотивації виробничої діяльності виділяються: відповідність вимог і потенційних можливостей фахівця; ясність змісту завдання і почуття ототожнення з роботою; відчуття важливості і необхідності своєї роботи; позитивна оцінка праці людини з боку керівника, колег і підлеглих; збалансованість владних повноважень і почуття відповідальності за доручену справу [97; с. 54]. Усі ці чинники та педагогічні умови можна віднести до морально-психологічних, бо їхня активізація неможлива без морального зростання керівника і підлеглих. Особливої уваги потребує виховання у майбутнього керівника педагогічного колективу почуття відповідальності, як інтегруючого морально-психологічного чинника управлінської діяльності.

Почуття відповідальності має бути збалансованим по відношенню до владних повноважень. Високе, гіпертрофоване почуття відповідальності без відповідних владних повноважень руйнує морально-психологічну структуру особистості, призводить її до безпідставної емоційної напруги і переживань. Найбільш соціально небезпечною є ситуація, коли керівник, наділений високими повноваженнями, але йому бракує почуття відповідальності

за доручену справу. Такий керівник намагається успіхи колективу ототожнювати зі своєю діяльністю, а невдачі і прорахунки перекласти на інших.

Керівник має бути відповідальним за виконання всіх без винятку управлінських функцій, і, особливо, функцій морально-психологічних, серед яких провідне місце має посідати функція морального зростання соціальної спільноти, діяльність якої довірена керівнику. За даних умов виховання підлеглих буде здійснюватись не лише безпосередньо через керівника, а й опосередковано через вплив колективу на кожного працівника і його ставлення до праці, "Відповідальність за дотримання ділової етики, – підкреслює Л. С. Вечер, – несуть, насамперед, керівники. Вони також відповідають за моральну поведінку підлеглих" [94;с. 146]. Л. С. Вечер дає декілька порад щодо забезпечення етичної поведінки підлеглих, це, зокрема, єдність слова і діла, постановка реальних завдань, формування і дотримання моральних норм, обов'язкове навчання всіх підлеглих етиці.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема морального становлення майбутнього керівника в розбудові систем управління є вкрай актуальною, але методологічні і практичні засади її вирішення в сучасних умовах розроблені ще недостатньо. В працях соціальних психологів (К. О. Кальницька, В. М. Сич, Н. Ю. Худякова, О. Ф. Філатова), що присвячені дослідженню особливостей мотивів і ціннісних орієнтацій керівників та працівників організацій морально-психологічний аспект проблеми відсутній. У дослідженні особливостей організаційної культури та соціально-психологічного клімату в організаціях (Л. С. Возняк, О. Л. Туруніна, І. І. Сняданко, Ж. В. Серкіс, Н. М. Кононенко, О. Г. Чернецька) основної уваги надається вивченню суто психологічних явищ і процесів особистої організаційної культури. Хоча, об'єктивно, особистісна культура керівника містить в собі безліч морально-

психологічних компонентів і закономірностей, що активно впливають на інші соціально-психологічні підсистеми управління.

Виходячи з концепції формування морально-регулятивних механізмів поведінки особистості вчителя, можна виділити декілька підсистем формування моральної культури майбутнього керівника-лідера: морально-почуттєву, морально-гносеологічну, морально-емпіричну, морально-дійову. Моральна культура майбутнього керівника педагогічного колективу включає, насамперед, розвиток чуттєвої морально-естетичної сфери, упорядкування системи морально-естетичних переконань, наявність повноцінного досвіду етичної поведінки і морально-дійової позиції.

Морально-чуттєвий компонент лідера-керівника включає такі якості як відчуття прекрасного, естетичний смак, любов до прекрасного, що є в природі, мистецтві, в людині і в людських стосунках, почуття совісті, обов'язку, любов до Батьківщини. Чуттєва сфера особистості утворюється завдяки розвитку естетичних почуттів, які, в свою чергу, стабілізують психіку людини, упорядковують настрій і світосприйняття, урівноважують її психічні процеси. Завдяки розвитку системи естетичних почуттів утворюється загальна морально-естетична чуттєва культура особистості, якщо у вчителя бракує широкого спектру естетичних почуттів, то важно сподіватись на утворення морально-чуттєвого компоненту його моральної культури.

Морально-гносеологічний компонент свідомості майбутнього керівника педагогічного колективу слід розглядати як складний структурований динамічний процес, в якому світогляд виконує провідну роль. Завдяки домінуванню об'єктивних компонентів світогляду у вчителя утворюється більш об'єктивна оцінка системи цінностей у відповідності до морально-естетичного ідеалу, міркувань колективізму, патріотизму, соціальної справедливості, яка



характеризує співвідношення між сушим і належним, практичним і теоретичним.

У розвитку морально-психологічної структури лідера-керівника важливу роль відіграють морально-естетичні переконання, які мають бути складовою його морально-психологічної підсистеми. Моральні переконання утворюються не лише завдяки поєднанню емоційних і раціональних елементів свідомості, а й за умови здатності особистості пізнавати і оцінювати різні соціальні процеси і явища з морально-естетичних позицій, у відповідності до їхнього співвідношення з критеріями краси, добра і суспільного блага. Завдяки розвитку морально-гносеологічного компонента свідомості досягається відносна об'єктивність і адекватність сприйняття соціуму.

Досвід етичної поведінки у розвитку моральної культури майбутнього керівника важливий тому, що сприйняття соціальних відносин зумовлюється попереднім, напрацьованим досвідом етичної поведінки.

Позитивний чи негативний моральний досвід впливає на особливості сприйняття і оцінки нових об'єктів. Завдяки досвіду етичної поведінки навики етикету входять у надсвідому сферу особистості, що сприяє утворенню моральних звичок, альтруїстичних вчинків, навиків суспільно корисної індивідуальної і колективної діяльності. Позитивний досвід етичної поведінки створює сприятливі педагогічні умови ставлення особистості до праці як до найважливішої соціальної цінності.

Морально-дійовий компонент психологічної структури майбутнього керівника педагогічного колективу утворюється через його включення в різні сфери діяльності: навчально-пізнавальної, репродуктивної і організаційно-творчої. Морально-дійова позиція утворюється поступово від дотримання елементарних правил етикету і моральних норм, до підкорення своєї діяльності високим цілям,

загальнолюдським моральним принципам, утворення елементів самоконтролю і самодисципліни, активізації процесів моральної саморегуляції поведінки, прагнення підкорювати свою діяльність законам краси і добра. Завдяки розвитку морально-дійового компоненту психологічної структури майбутнього керівника педагогічного колективу можна досягти найголовнішої мети виховання лідера – його здатності до підкорення своєї управлінської діяльності захисту національних інтересів України, працюючи на реалізацію ідеї суспільного блага і процвітання незалежної держави, що має бути притаманне кожному керівнику.

Виходячи з аналізу проблеми формування моральної культури особистості майбутнього керівника педагогічного колективу вбачається доцільним зазначити, що демократизація і гуманізація соціальних процесів, які пов'язані з обмеженням командно-адміністративних методів управління вимагає від науковців подальшої розробки теоретико-методологічних і практичних питань формування моральної культури майбутнього керівника як найголовнішої умови розвитку повноцінних, демократичних моральних відносин в системах управління.

Виконання керівником соціально-психологічних функцій управління не може бути ефективним без урахування типів моральних відносин, що утворюються в системах управління, які опосередковують діяльність всіх управлінських підсистем, стимулюючи або гальмуючи виробничу діяльність. Тому розробка соціально-психологічних проблем оптимізації управлінської діяльності на засадах абстрагування від об'єктивних морально-ідеологічних чинників є методологічно необґрунтованою, оскільки соціально-психологічні аспекти в системах управління і типи відносин, що утворюються в системі суб'єкт-об'єктних процесів управління завжди мають моральний зміст.

Відсутність належної моральної культури майбутнього

керівника призводить до порушення провідних механізмів загальної культури управлінської діяльності, знижуючи потенційний арсенал методичних розробок в галузі психології управління. Морально-естетичне нецтво керівника призводить до використання психологічного інструментарію управління в небажаному напрямку, маніпулюючи свідомістю і поведінкою людей, наносячи моральні і матеріальні збитки суспільству. Отже морально-психологічна і педагогічна підготовка майбутнього керівника педагогічного колективу має бути провідною в загальній системі його професійної і психологічної підготовки.

Необхідна подальша розробка і запровадження в систему підготовки і перепідготовки управлінських кадрів науково-обґрунтованої соціально-педагогічної діагностики вихованості керівника, на предмет його здатності найбільш оптимально і ефективно виконувати функції управління, що мають бути спрямовані на досягнення соціальної стабільності і зростання суспільного блага в процесі становлення відкритого, демократичного, цивілізованого суспільства. Педагогічна діагностика духовного і морально-естетичного розвитку керівника надасть можливість оптимізувати навчально-виховний процес у відповідності до сучасних умов, зробити його більш дійовим у профілактиці моральної деформації майбутнього керівника і в подальшому раціональному підборі та розстановці управлінських кадрів у системі освіти.

## **5.2. Педагогічні особливості формування моральної культури керівника педагогічного колективу**

Демократичність управління педагогічним колективом, що пов'язана з обмеженням різних форм соціального контролю вимагає удосконалення системи морального

виховання майбутніх учителів як носіїв духовної спадщини минулого та моральної звершеності.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в її творчому характері та гуманному ставленні до вихованців. Дитина, яка виховується в умовах вільного виховання і вільного морального вибору потребує більш кваліфікованого ставлення до неї з боку педагогів та вихователів з тим, щоб допомогти їй оволодіти основами особистісної загальної та моральної культури. Особистісна моральна культура керівника педагогічного колективу включає не лише знання з гуманітарних та технічних наук і особисті якості, а й здатність до саморегуляції своєї поведінки, реалізації своїх природних задатків і здібностей, наявність потреби і вмінь постійного професійного та морального самовдосконалення.

Процес формування моральної культури керівника педагогічного колективу насамперед передбачає виявлення і розвиток його природних позитивних якостей, через створення належних педагогічних умов та активізацію морально-психологічних механізмів поведінки та діяльності, які можна розділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх механізмів поведінки керівника слід віднести механізми правового, соціального і морального контролю та регулювання. Зовнішнє моральне регулювання поведінки особистості здійснюється через механізми підкорення думці більшості, підкорення почуттю страху перед можливим покаранням або моральним засудженням з боку оточуючих, наслідування соціальним стандартам поведінки, що існують у певній соціальній спільноті тощо.

Серед внутрішніх механізмів формування моральної культури керівника педагогічного колективу провідне місце посідає система етичних і світоглядних переконань, ціннісних установок та орієнтацій про сенс і спосіб життєдіяльності, що впливають з належного. Розглядаючи проблеми морального розвитку особистості з позицій

онтоінвайронментаьної педагогіки Л. С. Нечепоренко наголошує на тому, що “кожна людина не тільки має право на щастя, любов, здоров’я, красу, але й зобов’язана знати, що вона мусить такого приємного і щасливого сусідства. А основними умовами збереження краси і здоров’я є розуміння свого призначення, знання про свій зв’язок з природою, Космосом, Світом, а також бажання і готовність діяти, займатись творчою працею, бути готовою зробити правильний вибір в ім’я збереження себе і світу” [82, с. 169].

Цілком етична поведінка особистості виникає не тоді, коли вона наділена певними соціальними повноваженнями, а тоді, коли має право морального вибору і позбавлена від будь-якого соціального чи морально-психологічного пригнічення, що у системі управлінських структур та соціально-посадової ієрархії є досить серйозною проблемою. Виходячи з цього, постає питання про готовність і здатність майбутнього керівника педагогічного колективу до вірного, об’єктивного морального вибору своєї діяльності та форм поведінки.

Хоча, водночас, ”міра свободи морального вибору має визначатись рівнем морального розвитку особистості, оскільки повна моральна свобода не гарантує від прояви елементів аморальної поведінки. Надання моральної свободи потребує посилення впливу внутрішніх суб’єктивних чинників на поведінку студента, серед яких важливе значення мають його вірні, найбільш об’єктивні уявлення про сутність добра і зла...” [39, с. 98].

Отже формування культури організаційно-педагогічної діяльності і активізація опосередкованих механізмів поведінки майбутнього керівника педагогічного колективу залежить від його моральної компетентності, інформованості не лише з питань етикету, а й з проблем суспільної моралі, усвідомлення необхідності реалізації її соціокультурного призначення. Аналіз соціальних і регулятивних функцій

моралі в суспільстві, співвідношення належного і суцього, теорії і практики значно посилюють об'єктивність моральної та соціокультурної орієнтації майбутнього керівника в системі моральних, соціальних і виробничих відносин.

Доцільність та об'єктивність прийняття управлінських рішень вимагає від керівника педагогічного колективу правильно оцінювати будь-яку конфліктну ситуацію насамперед з етичних позицій, враховуючи суспільні, колективні та особисті інтереси. Прийняття етично правильних управлінських рішень залежить від того, наскільки керівник усвідомив соціальні та моральні завдання, що стоять перед ним і суспільством на конкретному етапі розвитку і в конкретній ситуації. Тому сприйняття і засвоєння належного як ідеальної моральної субстанції і соціокультурної цінності є одним з провідних механізмів формування його моральної культури.

Отже, серед провідних педагогічних умов та механізмів, що їх активізують процес формування моральної культури можна виділити усвідомлене та пережите почуття обов'язку, яке утворюється на основі загального інтелектуального розвитку, гуманітарної та етичної освіти, формування світогляду, моральних і естетичних потреб, як допоміжних рушійних чинників діяльності і поведінки майбутнього керівника педагогічного колективу. Основна дія обов'язку як механізму формування моральної культури особистості майбутнього керівника педагогічного колективу полягає в тому, що об'єктивний зміст обов'язку в процесі інтеріоризації, суб'єктивації як цілісної системи моральних норм і цінностей під дією виховного впливу відображається у внутрішній соціально-психологічній структурі особистості.

Обов'язковість як морально-світоглядна установка особистості керівника утворюється за умови обмеження різновидів примусових впливів, коли особистість відчуває повагу з боку оточуючих, має власну гідність і пишається

тією соціальною спільнотою, до якої належить. Добровільне виконання обов'язку виникає і тоді, коли керівник чітко орієнтується в системі соціокультурних та моральних норм і цінностей, має суспільно значущі пріоритети (цілі) своєї управлінської діяльності та усвідомлює її соціальну цінність.

У формуванні діяльнісного аспекту моральної культури майбутнього керівника педагогічного колективу провідне значення має виховання ціннісно-світоглядної спрямованості мислення, оскільки саме ціннісна позиція керівника визначає основні пріоритети його управлінської діяльності та поведінки. Моральні норми і цінності, яких має дотримуватись відкрите, високорозвинене, цивілізоване суспільство не встановлюються примусово, а генеруються і підтримуються підрастаючими поколіннями як елемент національної культури і надбання світової цивілізації. І в цьому соціокультурному процесі система освіти має безмежний виховний потенціал.

Зміст навчально-виховного процесу, спрямованого на формування моральної культури майбутніх керівників системи освіти має на конкретних прикладах розкривати сутність загальнолюдських моральних норм і цінностей: суспільне благо, гуманізм, право морального вобору, соціальну справедливість і захищеність, спосіб життя, взаємодопомогу в соціально складних умовах, співробітництво, вдячність тощо.

Сукупність моральних і соціокультурних цінностей містить у собі об'єктивний зміст належного, тому їх слід розглядати як основні орієнтири морального становлення майбутнього керівника педагогічного колективу як об'єкту і суб'єкту соціокультурних і моральних відносин.

Через переживання та усвідомлення цінності соціокультурних і моральних норм, принципів, традицій, форм діяльності та поведінки у особистості утворюється почуття совісті як допоміжний механізм моральної

саморегуляції поведінки. “Совість - в широкому розумінні впливає з усвідомленого і пережитого поняття належного, як ідеальної моральної субстанції, як основної точки відрахування, і тому вона (совість) не виключає внутрішнього морального конфлікту особистості з суспільством. Адже соціальні відносини відображають не належне, а суще, але саме належне концентрує в собі необхідність підкорення людської діяльності досягненню найвищого суспільного блага” [39, с. 200-201]. Життєвий досвід відображає і генерує не теоретичну, а буденну моральну свідомість, яка в складних соціальних умовах віддзеркалює механізм пристосовної соціальної адаптації, що межує з прагненням особистості до виживання, але, водночас, почуття совісті переважно має ґрунтуватись не на буденній моральній свідомості соціуму, а на об’єктивних, теоретично виважених та історично випробованих соціокультурних і моральних цінностях завдяки поглибленій гуманітарній та етичній освіті.

Буденна моральна свідомість різних соціальних спільнот та прошарків суспільства далека від гуманістично спрямованої етичної досконалості теоретичного рівня, що негативно впливає на формування моральної культури майбутнього вчителя та керівника педагогічного колективу. Так, за даними досліджень, 94 % опитаних студентів вказали, що в нашому суспільстві переважає обман і лицемірство, і лише 6 % вказали, що переважає відвертість і правдивість; 56 % студентів відзначили, що зневага і розбіжність у поглядах серед людей перевищує над дружбою і взаємопорозумінням; 29 % вказали навпаки. Ці дані, з одного боку, свідчать про недосконалість моральних відносин, що існують у суспільстві, з іншого, вказують на необхідність активізації морально-психологічного людського чинника в стабілізації і розбудові суспільства на засадах людяності і соціального гуманізму.



Формування внутрішнього морально-духовного потенціалу майбутнього керівника педагогічного колективу і набуття ним необхідних моральних якостей має відбуватись в умовах вищого навчального закладу поряд з процесами його професійної підготовки, інтелектуального, художньо-естетичного і фізичного розвитку. Механізми моральної регуляції поведінки особистості майбутнього керівника пов'язані з процесами утворення його зв'язків і чітко визначеної системи взаємодії з мікро та макросередовищем, природою і предметами діяльності.

Серед внутрішніх чинників, що активізують опосередковані механізми формування моральні культури майбутнього керівника важливе значення мають високий тезаурус, культура мислення і почуттів, духовні та моральні потреби, і особливо, знання про саму людину як суб'єкт і об'єкт управління, систему її соціально-економічних і моральних зв'язків з суспільством, про соціально-психічні і соціокультурні закономірності утворення і функціонування моральних норм у різних педагогічних підсистемах, що опосередковуються системами соціальних і моральних відносин.

Морально-психологічна підготовка майбутнього керівника в системі освіти значно посилить його моральну та професійну рефлексію, об'єктивність самооцінки та етичної оцінки діяльності підлеглих. Зазначені особисті якості керівника дозволять йому більш виважено використовувати різні форми стимулювання творчо спрямованої інноваційної діяльності педагогічного колективу й окремих обдарованих педагогів, доцільно та обґрунтовано приймати управлінські рішення.

Ефективність управління педагогічними системами залежить не лише від суто професійної підготовки майбутнього керівника, а й від його моральної та світоглядної позиції, обізнаності в тонкощах реалізації тих моральних і

соціально-психологічних механізмів, завдяки яким може активно функціонувати соціокультурна та морально-психологічні підсистеми навчально-виховного процесу на користь суспільного блага. Механізми обов'язку і совісті є провідними в моральній саморегуляції поведінки та діяльності керівника, оскільки їх дія зумовлена баченням і усвідомленням більш досконалого, новітнього, ідеального стану соціальних і моральних відносин, а також функціонування соціально-педагогічних підсистем на принципах справедливості, розумності, оптимальності й корисності, що впливають з належного. Але усвідомлення і переживання обов'язку може утворитись лише завдяки високому загальному інтелектуальному розвитку майбутнього керівника, його етичній, соціокультурній та соціально-психологічній підготовці.

### **5.3. Морально-духовний розвиток майбутнього керівника педагогічного колективу**

На керівника педагогічного колективу об'єктивно покладено велику соціальну відповідальність за збереження і примноження вічних інтелектуальних, морально-етичних і духовних цінностей в системі освіти. Проблема формування майбутнього лідера-керівника торкається багатьох сфер управлінської діяльності, тому її дослідження доцільно проводити на засадах систематичності і комплексності з урахуванням декількох її аспектів.

Формування моральної культури майбутнього керівника педагогічного колективу по відношенню до інших напрямків його професійної підготовки має багато специфічних особливостей. Вони полягають, по-перше, в методологічній невизначеності провідних механізмів (процесів) становлення і розвитку суспільної моралі, формування моральних норм в цілому на основі соціокультурних процесів, утворення нового мислення, нової ментальності у відповідності до

сучасних позитивних тенденцій державотворення і розбудови системи національної освіти.

По-друге, процес морального виховання майбутнього лідера-керівника має удосконалюватись у відповідності до об'єктивних вимог становлення і поступального розвитку всіх соціальних підсистем і сфер управлінської діяльності: соціально-політичної, соціально-економічної, соціально-культурної і соціально-психологічної.

По-третє, основна проблема морально-духовного розвитку майбутнього керівника педагогічного колективу полягає в тому, що вона торкається найбільш прихованих, особистісних, приватних сторін його поведінки та діяльності. Все це ускладнює вимірювання результатів виховного впливу на керівника, які б свідчили про стан підготовки і підвищення якості управлінських кадрів у цілому.

Зазначені проблеми частково знайшли відображення в роботах В. П. Андрущенка, І. Д. Беха, В. Зеньковського, І. А. Зязюна, З. А. Черваньової, І. А. Ільїна, В. О. Лозового, С. І. Ніконорова, В. Д. Шадрікова, О. О. Юхно та інших авторів. У попередніх наукових розробках розкриваються різні підходи щодо визначення духовної культури, відповідальності і морально-духовних якостей керівника, співвідношення елементів світської і релігійної моралі в свідомості лідера, але в більшості досліджень бракує поглибленого теоретико-методологічного аналізу системи очевидних і прихованих детермінованих зв'язків процесу формування морально-духовних якостей майбутнього керівника.

Теоретико-методологічний рівень процесу формування морально-духовних якостей керівника передбачає аналіз сутності професійної етики майбутнього керівника у відповідності до об'єктивних нормативних вимог сучасних трансформаційних процесів, враховуючи, що „перед професійною етикою як наукою зовсім не постає завдання

створення певних особливих, приземлених нормативів для фахівців тієї, чи іншої професії. Професійна етика не створює норм, в противному разі вона перестає бути наукою, перетворюється в моралізаторство. Завдання професійної етики стосовно свого предмета – моралі – полягає в сприянні її впровадження в специфічні умови усіх сфер професійної діяльності, встановленні кордонів між дозволеним і недозволеним, доведення розгляду моральних норм до розробки певного нормативного ідеалу в тій, чи іншій професійній діяльності” (111, с. 30).

Методологічні засади професійної етики керівника педагогічного колективу мають розроблятися, насамперед, виходячи з аналізу об’єктивних законів і закономірностей трансформації і поступального розвитку соціально-етичних процесів і систем, оскільки саму мораль, що відноситься до найважливіших форм суспільної свідомості не можна розглядати як сукупність незмінних, статичних моральних норм і вимог до особистості без урахування особливостей розвитку моральних відносин в певній соціальній спільноті, або управлінській системі. Суспільна мораль, система морального виховання і моральної нормотворчості існують як на теоретичному, так і на практичному рівнях, постійно поповнюючись новими, найбільш доцільними нормативними вимогами, взаємозбагачуючись між собою.

Трансформаційні процеси вимагають від керівника знаходити найбільш оптимальні управлінські рішення виходячи з конкретних умов і завдань, але дотримуючись принципів демократичності, гуманізму, справедливості і свободи вибору. Тому розробка теоретико-методологічних питань виховання моральних якостей майбутнього лідера-керівника в сучасних соціально несприятливих умовах має проводитись у відповідності до найбільш раціонального співвідношення між ідеальним і реальним, теоретичним і

практичним у розвитку моральної нормотворчості, соціальних і моральних відносин.

Важливою теоретико-методологічною проблемою професійної етики керівника є аналіз об'єктивно існуючої системи протиріч, з одного боку, між жорстокими законами ринку, що спонукають керівника дотримуватись вимог виживання, і посиленням ролі морально-правових чинників, спрямованих на досягнення стабільності, злагоди в суспільстві, на узгодження інтересів представників певних управлінських підсистем, між особистістю, суспільством і різними соціальними спільнотами – з іншого.

Дотримання вимог управління, що пов'язані з об'єктивними законами ринку стимулює соціально-економічний розвиток системи управління і суспільства в цілому, але, водночас, тип моральних відносин, що утворюється під впливом ринкової конкуренції може бути далеким від об'єктивних загальнолюдських моральних вимог. Такий стан суспільної моральної свідомості пояснюється тим, що „жорстока логіка діяльності, яка спрямована на максимальне примноження прибутку, непоблажливі закони конкуренції залишають дуже мало місця для людинолюбства і безкорисності” (37; с. 39). Цю реальність не слід відкидати у формуванні моральної культури майбутнього керівника педагогічного колективу, але, з іншого боку, було б невірно розглядати ринкові відносини і соціально-культурні процеси, що їх опосередковують як фатальне відхилення від загальнолюдських традиційних моральних норм і принципів, ідеалів гуманізму і соціальної справедливості.

Суспільно-історична практика переконливо доводить, що найбільш дійовий, прогресивний поступальний розвиток мали саме ті соціальні процеси і перетворення, які не суперечили, а йшли в руслі ідеалів демократії, свободи і справедливості. Це пояснюється тим, що „практична мораль

ближче до суперморальності, ніж до аморалізму...”практичність моралі полягає”...не в тому, що вона відкидає необхідні, хоча, може бути, і малоприємні форми діяльності, дискредитує життєві прагнення людини, її хитрість, потяг до матеріального достатку, кар’єри, чи іншої вигоди, а в тому, що вона не дає заспокоїтись на цьому, вимагає дивитись на світ через призму гуманістичного ідеалу, абсолютної людяності, а тому й змінювати світ у цьому напрямку” (36; с. 234).

Соціальна практика, її проблематика вимагає, щоб студент, майбутній керівник педагогічного колективу мав вірне, об’єктивне уявлення про моральність адміністративної поведінки і діяльності, дотримувався свого морального ідеалу і сприймав його як соціально-культурну цінність. А для цього йому необхідно прищепити загальні поняття про основи моралі і морального регулювання педагогічних процесів, особистісну моральну культуру, сформувані моральні почуття, потреби, звички моральної поведінки і морально-дієвої якості. Всі вони утворюються на основі загального інтелектуального, естетичного, морального і фізичного розвитку студента. Тому проблема формування морально-ділових якостей майбутнього лідера-керівника має комплексний характер і її вирішення потребує активізації багатьох підсистем вузівського навчально-виховного процесу.

Майбутній керівник педагогічного колективу повинен засвоїти етику управлінської діяльності, яка покликана „вивчати норми, що регулюють або повинні регулювати моральні дії адміністративного персоналу; розглядає моральні відносини, що утворюються між керівником і підлеглими, між керівниками різних рівнів; розкриває морально-типове в особистості керівника; виявляє основні етапи розробки і прийняття моральних рішень адміністрацією, їхню реалізацію; аналізує всю моральну

систему суб'єктивної взаємодії в управлінському циклі” (111; с. 33-34).

Ці питання ще не отримали належного висвітлення в сучасних наукових та науково-методичних розробках. В процесі експериментальної роботи, що проводилась в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, особливої уваги надавалось дослідженню морально-психологічних основ управління класним та шкільним колективами, зокрема такими, як стиль управління, методи впливу на підлеглих, формування належних моральних відносин у педагогічному колективі, спрямованих на узгодження особистих, колективних і громадських інтересів, формування творчих якостей лідера-керівника тощо.

Важливою складовою формування моральної культури майбутнього лідера-керівника є його морально-психологічні і інтелектуальні якості, саме за цієї умови майбутній керівник педагогічного колективу здатний зосередити навколо себе інтелектуально-творче середовище, підібрати найбільш талановитих фахівців і поєднати їхні творчі пошуки на вирішенні найбільш значущих педагогічних завдань з погляду на перспективу.

Основна функція лідера-інтелектуала, який, насамперед, має бути керівником педагогічного колективу полягає в гармонізації інтелектуальної колективної думки. Є. С. Жаріков виділяє наступні інтелектуально-психологічні якості, якими повинен володіти лідер-керівник: „проблемним баченням світу (здатністю розпізнавати проблеми там, де для інших все ясно); умінням ставити проблеми превентивно, тобто, коли вони ще знаходяться в зародку; системним (панорамним) сприйняттям об'єкта і всієї необхідної суми заходів для досягнення мети; антиномічністю (як вмінням сприймати, розуміти і використовувати точки зору, протилежні власним); експрезентністю (тобто здатністю

робити вірні висновки при дефіциті інформації); знанням об'єктивних законів психічних процесів, серед яких в першу чергу слід назвати закон асиметрії психічної діяльності, закон самозбереження, закон розщеплення смислу інформації і закон невизначеності відгуку; здатністю до імітації функції інших членів колективу; психологічною проникливістю, яка дозволяє бачити в людях більше, ніж вони проявляють в діяльності або демонструють; безінерційністю і „протокольністю” мислення...” (44; с. 46-47).

Соціально-психологічний аспект проблеми формування морально-духовних якостей майбутнього керівника педагогічного колективу полягає в його залученні до різнобічної педагогічної і соціально-культурної інформації, формування в нього ставлення до наукових знань не лише як до соціально-культурної цінності, що є основною рушійною силою соціального і науково-технічного прогресу, а й як до найважливішої сфери духовного виробництва і духовного життя особистості та суспільства.

Формування у студента науково-пізнавальних потреб і позитивного ставлення до наукових знань залежить від багатьох чинників та педагогічних умов. Серед кардинальних напрямків оптимізації вузівського навчально-виховного процесу можна виділити: поєднання гуманізації й демократизації навчання з розширенням і регламентацією самостійної роботи студента, надання йому можливості хоча б часткового вибору змісту навчання у відповідності до його індивідуальних особливостей, здібностей, ціннісних і професійних орієнтацій; розробку і удосконалення системи діагностики навчальних досягнень і вихованості студентів.

Потяг студента до знань соціокультурного і гуманітарного характеру свідчить про наявність в нього певного спектру духовних інтересів і потреб, які необхідно розвивати. Оскільки вони є важливою первинною передумовою



морально-духовного зростання майбутнього лідера-керівника.

Саме на засадах духовності виникає демократичний стиль управління, справедливе, неупереджене ставлення керівника до підлеглих, на якому ґрунтується його справжній авторитет. Багато дослідників, аналізуючи морально-етичні аспекти управління, звертають увагу на проблему різнобічності стилів управління і їх впливу на формування авторитету керівника. В спеціальній літературі виділяються демократичний, колегіальний, автократичний, офіційно-діловий, дипломатичний, конструктивний, демонстративний, авральний та ліберальний стилі управління. Частково вони тією, чи іншою мірою притаманні кожному керівникові педагогічного колективу, але соціальний досвід і педагогічна практика переконливо доводять, що авторитаризм в управлінні є несумісний з демократизацією системи освіти.

Авторитаризм керівника за своєю сутністю є аморальним, бо він принижує особистість, породжує і культивує серед підлеглих страх, підлабузництво, окомилування, приписки, навмисне приховування від структур управління об'єктивної інформації про стан функціонування соціально-педагогічної системи, що нерідко призводить до помилкових управлінських рішень і визначення невірних стратегічних пріоритетів реформування системи освіти. Авторитарні методи управління заважають утворенню атмосфери творчості, відкритості, прозорості соціальних і моральних відносин в системах управління, які виступають одними з найголовніших критеріїв демократизації суспільства.

Соціально-педагогічна практика і спостереження свідчать, що професійна некомпетентність в управлінні вимушує керівника діяти з власної прагматичної точки зору, не дотримуючись вимог соціальної нормативної етики, навіть застосовуючи метод інтриги. „Головне в інтризі, - зазначає Е. С. Жаріков, - вміння мислено сконструювати, а потім

реалізувати на практиці ситуації, за яких люди стають примушеними діяти певним чином. Іноді навіть не запідозрюючи, кому і навіщо ці дії потрібні... Сполучення командних методів з маніпулюванням особистостями принципово неприпустимо в нашому суспільстві. Воно є неприпустимим з позиції соціальної справедливості... „Керівництво” такого типу є, в кінцевому рахунку, просто антинаукове. Бо наука потребує скоріше створення умов для прояви ініціативи і творчих здібностей людей, ніж віддавання команд” [44; с. 13-15].

Моральність майбутнього керівника педагогічного колективу полягає, насамперед, в його силі, професійній компетентності, а не в його слабкості. Керівник педагогічного колективу має бути неповторною, унікальною, цікавою, привабливою і, водночас, вольовою людиною, вміти приваблювати до себе учнів і педагогів своїм професіоналізмом і високою, різнобічною духовністю, залучаючи їх до реалізації цікавих педагогічних задумів, ідей і проєктів. Виходячи з аналізу проблеми формування морально-духовних якостей майбутнього керівника педагогічного колективу, важливо підкреслити, що зазначений педагогічний процес торкається майже всіх сфер управлінської діяльності, тому його оптимізація потребує комплексного вирішення на теоретико-методологічному, соціально-психологічному і педагогічному рівнях.

Теоретичні та методичні проблеми формування морально-духовних якостей керівника педагогічного колективу за змістом повинні розроблятися з урахуванням специфіки управлінської діяльності в системі освіти і трансформаційних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Важливою методологічною вимогою організації виховного процесу студентської молоді є аналіз об’єктивно існуючої системи протиріч між жорсткими законами ринку і

посиленням ролі моральних та педагогічних чинників, спрямованих на досягнення соціальної стабільності, поступального розвитку нашого суспільства, його входження у світову спільноту.

У формуванні морально-духовних якостей майбутнього керівника педагогічного колективу велике значення мають підвищення його загальної культури мислення, тезаурусу утворення позитивного, оптимістичного сприйняття світу і віри в людину, в її необмежені можливості щодо засвоєння вічних моральних і соціально-культурних цінностей, в її здатність до творчості і морально-естетичного самовдосконалення.

## **РОЗДІЛ VI.**

### **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я І ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

#### **6.1. Формування морально-психологічного здоров'я особистості у контексті синергетичної теорії**

##### **А. Маслоу**

Залучення майбутніх учителів до здорового способу життя в сучасних умовах набуває особливого значення, оскільки здоровий спосіб життя виражає часткове морально-етичне ставлення особистості вчителя до самого себе, своєї фізіологічної сутності та особистісної моральної досконалості. Пропаганда здорового способу життя у навчально-виховних підсистемах є одним з найголовніших завдань реформування і удосконалення системи освіти і покращення підготовки педагогічних кадрів, бо вчитель з послабленим станом здоров'я навіть при достатньо високій дидактичній підготовці не може виконувати свій професійний обов'язок у відповідності до сучасних соціально складних умов.

Вирішення зазначеної проблеми надасть можливість подолати такі негативні явища серед студентської і учнівської молоді, як соціальна апатія, лінощі, песимізм, байдужість до свого здоров'я, зловживання алкогольними напоями, токсикоманія та наркоманія, культ жорстокості та насильства що притаманні деякій частині студентської молоді та юнацтву.

Якщо вчитель не дотримується здорового способу життя, то він не може бути взірцем моральної та фізичної досконалості для учнів. Здоровий спосіб життя є багатофакторною системою, на яку впливають різноманітні об'єктивні і суб'єктивні чинники. До об'єктивних чинників можна віднести умови життєдіяльності студента, загальноприйнята система цінностей, соціальних і моральних

норм поведінки, звичаї, традиції, елементи національної та загальної культури.

Не менш важливими елементами залучення майбутнього вчителя до здорового способу життя є суб'єктивні чинники, це загальний рівень моральної культури і освіти, система особистісно значущих цінностей і ціннісних орієнтацій, рівень пізнавальних і морально-естетичних потреб, інтересів, розвиток волевої сфери тощо.

Організація педагогічної системи, спрямованої на виховання потреби в здоровому способі життя, може бути успішною за умов, коли, по-перше, вона буде створена як взаємопов'язане комплексне утворення, що не суперечить природним закономірностям фізіологічного і соціально-культурного розвитку людини, а йде в його руслі, доповнюючи і удосконалюючи функціонування природних процесів і підсистем. По-друге, в залученні майбутнього вчителя до здорового способу життя вирішальну роль відіграє потребносно-мотиваційний компонент, який зосереджує в собі основні рушійні механізми його поведінки і життєдіяльності.

Усвідомлена соціально значуща мотивація поведінки особистості є одним з найголовніших критеріїв її морально-психологічного розвитку, як найголовнішої передумови дотримання здорового способу життя. В свою чергу, система формування моральної культури майбутніх учителів має бути спрямованою на досягнення злагодності особистості не лише з довкіллям, а й по відношенню до себе. Саме вивченню цих складних процесів присвячена значна частина антропологічних пошуків А. Маслоу. Він одним з перших довів, що внутрішня саморегуляція поведінки людини значною мірою залежить від узгодженості її мотиваційної сфери і від збалансованості, синергетичності свідомих і надсвідомих, мотивованих і немотивованих елементів поведінки.

Теорія мотивації поведінки, що розроблена А. Маслоу, будується на розкритті об'єктивного природного потенціалу людини. Долаючи обмеженість біхевіористичного трактування людини, що відкидало роль свідомості в її поведінці, А. Маслоу аналізує особистість як складну, психологічно структуровану і, водночас, синергетично взаємопов'язану цілісну природну систему і на цьому підґрунті розкриває її розвиваючий потенціал.

Провідним елементом і запорукою фізіологічного і психологічного здоров'я людини є задоволення її базових потреб, що мають свою ієрархію і взаємозумовленість. «Так, потреба в безпеці, — зазначає він, — є сильнішою ніж потреба в любові..., фізіологічні потреби (які, в свою чергу, також мають свою ієрархічну структуру) сильніші, ніж потреби в безпеці, які сильніші від потреб в любові, що, в свою чергу, сильніші від потреб у повазі, які сильніші від такої унікальної потреби, яку ми назвали потребою в самоактуалізації» [69, с. 108].

З погляду формування потреби особистості в здоровому способі життя, А. Маслоу визначає таку систему закономірностей: "чим вище потреба, тим вона є менш наполегливою для нужд виживання...,» але «існування на рівні вищих потреб зумовлює більш високу біологічну продуктивність, більшу тривалість життя, зниження захворювань, покращення сну, апетиту тощо... Задоволення вищих потреб має значення як для охорони життя, так і для розвитку особистості» [69, с. 109]. Отже потребу в здоровому способі життя можна віднести до розряду вищих потреб, але її активний дійовий вплив на особистість можливий за умови, коли задоволені потреби більш нижчого ґатунку, що пов'язані з елементарним виживанням людини. Якщо за певних обставин вищі потреби є менш актуальними і особистісно значущими, то знижується і загальна мотивація здорового способу життя.

Залучення майбутнього вчителя до здорового способу життя вимагає не лише задоволення елементарних фізіологічних потреб, а й виховання широкого спектру духовних потреб і прагнення до їхнього задоволення. Досліджуючи антропологічну сутність людини, А. Маслоу звертає увагу на те, що у кожної особистості від природи закладений великий потенціал для духовного і морального зростання, і хоча прагнення людини до усвідомлення і задоволення вищих потреб призводить до стійкого індивідуалізму, він, в свою чергу, не заважає любити інших, адже «люди, що живуть на рівні самоактуалізації, водночас відчують найсильнішу любов до людства і досягають вищого рівня унікальної своєрідності» [69, с. 111].

Духовне зростання особистості та формування її характеру, А. Маслоу пов'язує не лише із задоволенням потреб первинного характеру, а й соціальних потреб — в безпеці, любові, захисті, повазі, відчутті своєї значущості. Чим більш розвинені і задоволені соціальні і моральні потреби особистості, тим більш сприятливі умови утворюються для її психологічного здоров'я. «Коли ми визначаємо життєвий шлях своїх дітей, — підкреслює А. Маслоу, — у нас є підстави спитати: яка відносна частота здоров'я за умови задоволення і яка ця частота при наявності фрустрації? Інакше кажучи, як часто люди приходять до здоров'я через аскетизм, через відречення від базових потреб, через дисципліну і через загартовування у вогні фрустрації, трагедії і нещастя? ...емпіричне дослідження цілком здорових людей показує, що вони одночасно володіють безмірним індивідуалізмом і здоровим егоїзмом, з одного боку, проявляючи найвищу ступінь співстраждання і альтруїзму — з іншого» [69, с. 88].

Моральне і психічне здоров'я особистості залежить від її захищеності і віри в свої потенційні можливості. Потреби людини завжди пов'язані не лише з системою її цінностей, а й

з установкою на досягнення особистісно значущих цілей, досягнення яких утворює бажаний тип відносин з іншими. Якщо цього не відбувається, то виникає розлад всіх інших морально-психологічних підсистем — виникає розчарування, образа, зневіра в потенційну порядність інших людей, що в кінцевому результаті призводить до погіршення психологічного і фізіологічного стану особистості.

Аналізуючи вплив потребносно-мотиваційної сфери людини на стан її здоров'я, А. Маслоу наголошує на тому, що найбільш значущими і провідними базовими потребами, незадоволення яких призводить до різних розчарувань, порушення морально-психологічної рівноваги людини і стану її здоров'я є потреба в любові, безпеці і повазі. За своєю соціальною сутністю ці потреби містять великий морально-психологічний потенціал, а їхнє задоволення створює «наслідки, які можна визначити як бажані, позитивні, здорові, або ті, що призводять до самоактуалізації... Ці наслідки полягають в тому, що здоровий організм сам здатний вибирати і прагнути до тих умов, які дозволяють йому зробити цей вибір», — підкреслює А. Маслоу [69, с. 104]. З цього випливає, що проблема здоров'я особистості торкається не лише морально-психологічного клімату її життєдіяльності, від типу відносин з іншими, а й від її здатності зробити вірний вибір, що в кінцевому результаті сприятиме зміні цих стосунків і стилю життя на краще.

А. Маслоу неоднозначно оцінює вплив соціально-культурного середовища на стан здоров'я людини. Аналізуючи систему оцінок відносно до типів зв'язків між культурою і особистістю, і між її соціальною та індивідуально-психологічною сутністю, не заперечує позитивного впливу естетичного компонента культури на здоров'я людини. Задоволення естетичних потреб, що стали базовими, зміцнює морально-психологічний стан людини. «Деякі люди, — зазначає він, — хворіють (специфічним



чином) від неподобства і виліковуються від оточення з прекрасним; вони пристрасно прагнуть до прекрасного, і це прагнення може вгамувати лише краса. Це явище спостерігається у здорових дітей майже скрізь» [69, с. 72].

Поряд з позитивним впливом естетичного компоненту на здоров'я людини, А. Маслоу звертає увагу на те, що «культурні норми» певною мірою порушують її внутрішню природну цілісність. Це втручання негативно впливає на її самопочуття, оскільки «особистість, яка з готовністю уступає силам культури, що її знівечують (тобто добре адаптована особистість), іноді буває менш здоровою, ніж правопорушник, злочинець або людина, яка страждає від неврозу, реакції яких можуть показувати, що в них є достатньо мужності протистояти руйнуванню психологічного костяка» [69, с. 105].

З цих міркувань А. Маслоу висуває проблему невідповідності, застарілості функціональної спрямованості соціальних інститутів виховання щодо природної сутності людини, яку вони частково піддають руйнації. Покращення стану суспільства і самої людини він, насамперед, вбачає в гуманізації суспільного виховання, висловлюючи думку про те, що «освіта, закон, релігія... повинні охороняти, пестити і заохочувати прояву і задоволення інстинктивних потреб в безпеці, любові, самоповазі і самоактуалізації. Причому названі інститути повинні відноситись до цього як до однієї з своїх функцій» [69, с. 106]. Проблема здоров'я людини А. Маслоу пов'язує з її соціальною сутністю і типом відносин, що утворились між особистістю і її оточенням, оскільки задоволення базових потреб в любові, безпеці, повазі може утворитись лише в процесі сумісної діяльності і спілкування.

Добрі, високоморальні відносини між людьми, на думку А. Маслоу, є ті, що сприяють відчуттю належності особистості до певної групи безпеки, самоповаги, що

призводить до самоактуалізації людини, повному розкриттю її найкращих потенційних природних можливостей і задатків. Стосунки, що суперечать і наносять шкоду самоактуалізації людини, повному використанню її можливостей, здібностей і таланту, він відносить до поганих і недосконалих.

Наголошуючи на тому, що любити і бути любимим є неосяжне джерело людської насолоди і найвищою цінністю, що сприяє духовному і психофізіологічному оздоровленню людини, А. Маслоу, поряд з цим, висуває проблему пригнічення природного потягу людини до любові «нашою культурою», тобто стереотипами мислення, нормами, оцінювальними судженнями. «Відкрита проява любові, — зазначає він, припускається в надмірно обмеженому колі взаємовідносин і навіть в цих випадках ми знаємо як легко ці відносини защемляються і змішуються зі свідомістю провини, захисною позицією, грою і боротьбою за лідерство» [69, с. 157]. Маслоу ставить питання про те, що елементи культури, якщо вони розвиваються на застарілих засадах, або стихійно, не завжди сприяють налагодженню задовільних відносин між людьми. Добрі стосунки, на його думку, необхідно розглядати як найголовнішу умову психотерапії, як «засіб донесення основних психологічних ліків, в яких мають потребу всі люди» [69, с. 158]. Тобто проблема здоров'я людини значною мірою залежить від міри гуманності моральних відносин, що утворились між людиною і її найближчим соціальним оточенням, людиною і суспільством в цілому.

Самоактуалізовані особистості є носіями елементів культури, але водночас, на думку А. Маслоу, вони деякою мірою зберігають автономність по відношенню до загальноприйнятих соціальних норм, не сприймають їх як цінними і значущими, оскільки більшість з них не відповідає вимогам універсальності, досконалості і гуманності по відношенню до розкриття позитивної людської сутності.

«Наше суспільство, — пише А. Маслоу, — яке можна вважати далеким від досконалості, явно наносить на своїх членів цілий ряд обмежень. В тій мірі, в якій вони вимушені зберігати свої маленькі таємниці, поборюючи спонтанні збудження, вони перешкоджають розкриттю власного потенціалу. Оскільки лише небагато з індивідів можуть зберегти здоров'я в нашій культурі (як, напевно, і влюбій іншій), здорові люди залишаються самотніми на свій лад і також не досягають вищої самоактуалізації» [69, с. 207]. На основі розробки теорії самоактуалізації особистості, А. Маслоу доходить висновку, що в тій мірі, в якій є недосконалим суспільство, недосконалою є і людина.

Аналізуючи проблему взаємозумовленості психічного і фізичного здоров'я людини, А. Маслоу розглядає невроз не лише як патологічний стан, а як «своєрідний рух людини вперед, до здоров'я, до розкриття і реалізації свого людського потенціалу, рух незграбний, слабкий і неспіливий, що породжений не мужністю, а страхом» [68, с. 38]. Виходячи з того, що від природи у кожної людини закладений потяг до здоров'я, розвитку і актуалізації, і що далеко не кожна людина реалізує свій потенціал, А. Маслоу ставить доречне запитання: «Що нам в цьому заважає?». Відповідаючи на нього, він звертає увагу на те, що в суспільстві, на жаль, домінує орієнтація людини на середньостатистичні показники, що видаються за норму, а насправді їх необхідно розглядати як хворобу або каліцтво.

А. Маслоу взагалі заперечує існування цілком досконалої особистості. «Можна знайти добропорядних людей, — зазначає він, — дуже гарних, майже великих. У світі існують творці, пророки, мудреці, святі, сподвижники. Це надає нам право вірити в майбутнє, нехай навіть ці люди зустрічаються вкрай рідко, в одиничних екземплярах. І поряд з цим, навіть ці люди іноді можуть бути нудними, егоїстичними, гнівливими, подразливими або подавленими. Щоб уникнути

розчарувань в представниках людської раси, треба насамперед позбавитись ілюзії стосовно цього» [69, с. 208-209]. Людину і суспільство, на його думку, треба сприймати такими, якими вони постають перед нами зі своїми перевагами, унікальностями, вадами і недоліками, тобто треба бачити світ з позицій морального оптимізму.

Походження «класичної» моральності, що зародилась, з одного боку, в надрах жорстокої боротьби людства за лідерство і виживання, та досягнення моральної цнотливості — з іншого, А. Маслоу пов'язує з незадоволенням і несприйняттям людиною оточуючої дійсності, з надмірним суб'єктивним загостренням проблем, які об'єктивно не містять в собі принципової соціально-етичної значущості. «Значна частина так званих моралі, етики і життєвих цінностей, — пише він, — в дійсності є побічний продукт всепроникаючої психопатології більшості» [69, с. 209]. Маслоу розглядає мораль, насамперед, з позиції її оцінювальної, контрольної і каральної функцій, які пригнічують людину, порушуючи її природну сутність.

Виходячи з цих позицій, він доходить висновку, що розбіжність в оцінці системи загальнолюдських моральних цінностей з позиції різних соціальних спільнот провокує соціальні непорозуміння і конфлікти там, де об'єктивно для них немає ніяких підстав. Саме усвідомлення людиною системи соціально-демографічних, етнічних, політичних, релігійних, рольових різниць, на думку А. Маслоу, «служить добрим підґрунтям для прояви тривоги, страху, ворожості, агресії, ревнощів і надмірної пильності». Але, водночас, для самоактуалізованої особистості «ці різниці вже не призводять до таких наслідків, оскільки наші підопічні схильні проявляти інтерес до різниць, а не боятись їх» [69, с. 210]. А. Маслоу не схильється до думки про те, що мораль за своєю сутністю може бути гуманістичною і виконувати регулятивну і узгоджувальну функції, які можуть бути

спрямовані на досягнення соціальної злагоди і порозуміння, не порушуючи соціально-культурний, етнічний, соціально-політичний і соціально-демографічний суверенітет особистості.

Порушення внутрішньої цілісності людини, що проявляється в об'єктивно існуючій системі протиріч А. Маслоу вважає основною причиною порушення природних механізмів психологічного здоров'я. Виходячи з вислову святого Августина: «Люби бога і роби, що побажаєш», А. Маслоу виводить дещо інший принцип: «Довіряй своїм спонуканням і будеш здоровим». Він доводить, що задоволення самоактуалізованої особистості є не позбавлення від деяких рис характеру, які суперечать традиційним соціальним вимогам і стандартам поведінки, не відмова від природного, а гармонія природного і соціального в людині. «Суперечності між егоїзмом і альтруїзмом, — зазначає він, — повністю зникають у здорових людей, оскільки в принципі кожна дія є альтруїстичною і егоїстичною. Нашим підопічним притаманна одночасно висока духовність і чуттєвість до такого ступеня, що сексуальне задоволення стає для них провідником у світ духовного, світ «релігійного». Виконання обов'язку не можна протиставити задоволенню, а роботу — грі, якщо виконання обов'язку саме по собі є задоволенням, а робота — грою, якщо люди шукають задоволення у виконанні своїх обов'язків і відчують від цього особисте щастя» [69, с. 211].

Відчуття обов'язку як особистої потреби, задоволення якої призводить до щасливого буття, є найвищим типом етичної досконалості особистості. За цих умов встановлюється гармонія між раціональною, чуттєвою і волевою сферами людини у їх природній та соціальній єдності, оскільки соціальні процеси також, розвиваються за об'єктивними законами природи соціуму. Хоча ця

проблема містить в собі безліч невіршених питань, особливо тих, що стосуються ієрархії синергетичної взаємодії природних і соціальних закономірностей і підсистем, що впливають на психічне здоров'я людини.

А. Маслоу не заперечує теорію З. Фрейда, яка спрямована на виявлення ірраціональних, антагоністичних по відношенню до людської свідомості чинників, що призводять до психічних захворювань, але він зробив спробу вивчити об'єктивні і суб'єктивні чинники психології здоров'я. «Хворі люди, — підкреслює А. Маслоу, — створені «хворою» цивілізацією; напевне, «здорових» людей створює «здорова» цивілізація. Але не менш наближене до істини й інше: «хворі» люди роблять цивілізацію ще більш «хворою», а «здорові» — роблять свою цивілізацію більш «здоровою». Покращення здоров'я людини — є одним з підходів до створення кращого світу... Усвідомлена спроба зробити себе більш чесною людиною є відносно легкою справою; набагато важче вилікуватись від нав'язливої ідеї або манії" [71, с. 29]. Синергетична концепція формування потреби у здоровому способі життя, що розроблена А. Маслоу, є значним внеском у вирішення проблеми оздоровлення суспільства засобами психічної і моральної корекції в системі охорони здоров'я, освіти і виховання. В умовах реформування система освіти у відповідності до світових стандартів, ідей демократії і соціального гуманізму теоретичні надбання А. Маслоу мають безцінне значення і потребують подальшого дослідження.

## **6.2. Формування потреби вчителя в здоровому способі життя**

Необхідність формування здорового способу життя серед майбутніх педагогів об'єктивно зумовлена загостренням екологічних проблем, посиленням урбанізаційних процесів,

що пов'язані з відривом людини від природних умов і чинників життєдіяльності. Демократизація соціальних процесів вимагає від системи освіти посилення виховної функції, активізація якої неможлива без досягнення належного рівня морально-духовного, інтелектуального і фізичного розвитку майбутнього вчителя.

В сучасних наукових розробках є чимало підходів щодо вирішення проблеми залучення особистості до здорового способу життя. Ця проблема досить досконало вивчена на соціологічному, філософському та медико-біологічному рівнях, але, з погляду сьогодення, в її вирішенні провідним елементом є сама людина, її ставлення не лише до системи моральних цінностей, а й до самої себе, усвідомлення своєї самоцінності, здатності до об'єктивної самооцінки, наявності високого рівня самосвідомості, моральної рефлексії, культури почуттів і вольових якостей. Ці напрямки дослідження проблеми здорового способу життя залишаються ще недостатньо розробленими.

Соціально-філософські проблеми залучення особистості до здорового способу життя знайшли відображення в таких напрямках, як вивчення впливу новітніх наукових технологій на здоров'я людини (Р. А. Араб-огли, Г. Г. Беляєва, І. І. Брехман, Д. У. Ністряня), формування здорового способу життя в умовах урбанізації (П. В. Елохін, А. В. Прохоров, К. Е. Розлогов, В. Д. Рузин), нетрадиційні форми оздоровлення як засіб антропоecологічної адаптації і еволюції техносфери (М. М. Візітій, Н. С. Ілларіонов, Н. В. Ілларіонова, Л. С. Нечепоренко), спортивна діяльність і фізична культура (С. І. Горчак, М. К. Мамардашвілі, В. Л. Мамчуренко, М. В. Шамановська).

Особлива увага приділяється аналізу дефініції здорового способу життя, більшість авторів здоровий спосіб життя розглядають у контексті прояви соціального в індивідуальному. На думку С. І. Горчака, здоровий спосіб

життя відображає діяльність, спрямовану на „оздоровлення умов життя — праці, відпочинку, побуту — з метою більш досконалого виконання індивідом його людських функцій. З одного боку, це форма способу життя, з іншої — умова, що сприяє розвитку інших форм і проявів образу життя” [35, с. 21]. Але, водночас, С. І. Горчак заперечує спроби розглядати здоров'я лише як прояву соціальної форми руху матерії, не враховуючи біологічних основ детермінованості цілісної життєдіяльності організму людини.

С. І. Горчак розглядає здоровий спосіб життя як цілісний спосіб життєдіяльності людей, спрямований на гармонійну єдність фізіологічних, психічних і трудових функцій. Він зумовлює можливість повноцінної участі людини в різноманітних видах соціального життя [35, с. 35-36]. Такий підхід можна вважати методологічно виважений, оскільки здоровий спосіб життя передбачає не лише зміцнення здоров'я і забезпечення довголіття, а й активну пізнавальну, соціально-культурну і творчу діяльність як передумову самореалізації людини.

Виходячи з концептуальних положень вчених далекого зарубіжжя, Л. Г. Матрос аналізує проблему здорового способу життя в контексті "якості життя". З її погляду, ця проблема "спирається, по-перше, в розробку науково-обґрунтованих критеріїв цілеспрямованого впливу на всі групи матеріальних і духовних потреб; по-друге, у формуванні, розвитку потреби в здоров'ї" [72, с. 104]. Таким чином, проблема здорового способу життя спирається насамперед на розвиток потребносно-мотиваційної сфери особистості, де потреби і інтереси розглядаються як провідні механізми ціннісного ставлення людини до себе і свого здоров'я як моральної цінності.

Проблема здорового способу життя і її вирішення залежить від соціально-культурних і морально-духовних чинників, які характеризують стан освіти, виховання і



самовиховання людини. Російські вчені констатують, що "нагайною психолого-фізіологічною і педагогічною проблемою є повернення статусу освітніх закладів, як закладів, що покликані вирощувати психічно і фізично здорових громадян, формувати в учнів потреби в гарному здоров'ї, вчити відповідально ставитись не лише до власного здоров'я, а й до здоров'я інших людей, а також до охорони навколишнього середовища. В процесі особистісно орієнтованого навчання найбільш значущою постає комплексна індивідуальна психофізіологічна і функціональна діагностика, що використовується не для оцінки тих здібностей школярів, що вони мають..., а для спрямування освіти на підтримку і розвиток різноманітних можливостей учня через процес його співробітництва з дорослими і однолітками" [47, с. 5].

Отже, проблема формування здорового способу життя розглядається з позиції гармонізації особистості стосовно свого "Я" і з довкіллям, наполягається на тому, що здоров'я є насамперед "процес гармонійної взаємодії соціального і біологічного в людині, що забезпечує її стійкість у взаємодії з навколишнім середовищем" [72, с. 42]. В цілому такий підхід є традиційний і виважений, оскільки причиною більшості захворювань є підвищена реактивність особистості на соціальні подразники, що пов'язана з конфліктними ситуаціями та непорозуміннями. Будь-які відхилення в стані здоров'я людини завжди в певній мірі провокуються негативними наслідками зовнішніх впливових дій, які можуть бути зумовлені природними та соціальними чинниками. Тому проблема залучення особистості майбутнього вчителя до здорового способу життя має не стільки чисто фізіологічне, але й морально-психологічне та соціокультурне походження.

Вирішення зазначеної проблеми необхідно розглядати комплексно, виділяючи найбільш пріоритетні концептуальні

напрямки. "Суттєвим завданням, яке потребує концептуального вирішення, є створення інтегрального підходу до дослідження людини як біоенергетичної системи, що створена на основі єдності екологічних і небіологічних процесів, встановлення їх глибокої аналогії. В цьому інтегративному контексті людина постає у вигляді цілісності як у самій собі, так і у зв'язаності з її природним, соціальним, духовним" [47, с. 14].

Розглядаючи культуру здоров'я як складову частину загальної культури особистості, О. Г. Бурова акцентує увагу на естетичному компоненті залучення особистості до здорового способу життя, оскільки "здоров'я нерозривно пов'язане з поняттям про красу. Гармонія природних і соціальних якостей особистості, єдність фізичних і психічних процесів, їхня досконалість — усе це є красою... Здоровий спосіб життя... спрямований на гуманізацію і активізацію людської діяльності, удосконалення індивідуальних якостей особистості" [23, с. 17].

Як показав аналіз літератури, зазначеній морально-етичній проблемі приділяється значна увага, але потребують подальшого дослідження питання впливу моральних чинників на цей процес. Зокрема потребує розробки проблема співвідношення емоційно-почуттєвого, інтелектуального і вольового компонентів, що забезпечують прагнення майбутнього вчителя до здорового способу життя, впливу оцінювальних суджень та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на формування психологічної установки щодо здорового способу життя.

Аналіз морально-духовного компоненту у формуванні життєвого пріоритету здоров'я майбутнього вчителя, його дійової позиції, спрямованої на дотримання здорового способу життєдіяльності вбачається як одна з найскладніших етичних проблем виховання студентської молоді. Морально-духовний компонент розвитку особистості майбутнього

вчителя є однією з основних передумов формування здорового способу життя, оскільки він торкається багатьох важливих сторін людської діяльності. Така закономірність зумовлена декількома обставинами.

По-перше, моральність, як особиста якість майбутнього вчителя, передбачає дотримання моральних вимог не лише у розвитку стосунків з іншими (діяти доцільно, гуманно, справедливо), а й у відношенні до самого себе. Якщо вчитель не здатний самотійно планувати свою діяльність, вносити позитивні зміни в свою поведінку і звички, то це свідчить про низький рівень його загального морального розвитку.

З причини хибного виховання і низького рівня морально-психологічної підготовки вчитель буває нездатний забезпечити належний морально-духовний комфорт у своїй професійній діяльності. Він витрачає занадто багато енергетичних зусиль на подолання різних перешкод і негараздів педагогічної практики, що утворюються на підґрунті внутрішньої невпевненості, розгубленості і неорганізованості. Такий стан виникає як наслідок природних негативних особливостей характеру, що культивуються і загострюються в морально несприятливих умовах шкільного колективу.

По-друге, важливою особливістю морально-духовного розвитку майбутнього вчителя є формування широкого спектру його естетичних потреб і, зокрема, потреби у власній духовно-естетичній, внутрішній і зовнішній досконалості, бажання бути красивим, сильним, енергійним і дієвим. Розвиток потреби в духовно-естетичній досконалості є важливою педагогічною умовою оволодіння майбутнім вчителем елементами здорового способу життя.

По-третє, розвиток морально-духовних якостей майбутнього вчителя має великий вплив на утворення не лише системи морально-регулятивних механізмів його поведінки (совість і обов'язок), а й механізмів психологічної і

психофізіологічної саморегуляції, які ще недостатньо вивчені і потребують подальшого дослідження. Адже практика свідчить про те, що розлади природних механізмів фізіологічної саморегуляції людини здебільшого виникають як наслідок порушення і розбалансованості її психічних процесів і систем.

По-четверте, морально-духовний розвиток майбутнього вчителя торкається дуже важливої сфери його життєдіяльності та поведінки, а саме — гносеологічно-пізнавального компоненту свідомості. Хоча знання і загальний інтелектуальний розвиток особистості не можна розглядати як гарант дотримання здорового способу життя, але знання, що слугують духовному становленню і розвитку людини можна вважати важливим елементом її валеологічного виховання.

Важливу роль в зміні ментальності майбутнього вчителя мають відігравати знання гуманітарного і, особливо, культурологічного характеру, тобто знання, що стосуються особистісної духовної і фізичної культури: раціонального використання вільного часу, культури здоров'я і здорового способу життя в їх історико-етнічному аспектах, соціокультурних ідей, вірувань, традицій, оздоровчих систем тощо.

За останній час з'явилося багато літературних джерел, в яких розкриваються різні оздоровчі системи. Як показує безліч спостережень і досліджень їх корисність для покращення і зміцнення здоров'я не викликає сумніву. Але освоєння і захоплення хоча б певною оздоровчою технологією для переважної більшості майбутніх учителів ще не стало нормою життя. Отже оволодіння вчителем основами здорового способу життя в значній мірі зумовлене засвоєнням його соціокультурної самоцінності, що пов'язане з підвищенням особистісної, внутрішньої морально-духовної культури. Розвиваючи духовний потенціал, тезаурус,

культуру мислення, розширюючи морально-естетичні потреби, майбутній вчитель стає все більше спроможний до об'єктивного пізнання світу, сенсу життя і свого внутрішнього “Я”.

Духовність як особиста якість людського буття найбільш за все сприяє самопізнанню, завдяки якому майбутній вчитель краще усвідомлює свою унікальність, неповторність і соціальну самоцінність. Внутрішня духовність в широкому розумінні спонукає вчителя до більш об'єктивного самоаналізу і самооцінки не лише своїх моральних, естетичних і інтелектуальних якостей, а й рівня свого фізичного розвитку і стану здоров'я, що спонукає його до зміни свого стилю життя, поведінки і діяльності на краще.

Як свідчить аналіз дослідницьких бесід, переважна більшість майбутніх учителів орієнтована на покращення свого здоров'я при необхідності за допомогою послуг традиційної медицини та ліків, а не завдяки профілактиці через нетрадиційні, екологічно безпечні засоби оздоровлення: фізичні навантаження та вправи, водотерапія, фітотерапія, особиста гігієна тощо.

Матеріали анкетування також свідчать, що більша половина майбутніх учителів (51 %) не дотримуються здорового способу життя, лише частково дотримується 29,1 %. Отже залучення до здорового способу життя має бути одним з провідних напрямків морально-етичної та суто професійної підготовки майбутнього вчителя, який має стати взірцем для наслідування з боку учнів.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що поряд з інтелектуальними зусиллями вона вимагає від вчителя високого морально-духовного, фізичного і психологічного потенціалу, щоб формувати учня як повноцінну, соціалізовану, морально і фізично досконалу особистість. У вирішенні цих непростих завдань від вчителя вимагається значна фізична витримка, наполегливість і

самовідданість.

Дослідження показало, що на момент опитування майбутні вчителі оцінюють свій фізичний стан переважно позитивно, хоча 12,5 % опитаних стан свого здоров'я оцінили як незадовільний, 37,5 % — задовільний, 29,1 — гарний, 20,9 — відмінний. Самооцінка стану здоров'я студентів свідчить, що вони страждають переважно від захворювань серцево-судинної системи (51 %), та системи травлення (29,1 %). На запитання "Які чинники найбільш за все загрожують вашому здоров'ю", 81 % опитаних вказали на відсутність режиму харчування, сну і відпочинку, 25 % - погане харчування, 33,2 % - забруднення навколишнього середовища, 16,6 % - шкідливі звички, 8,3 % - конфлікти з людьми, 4,1 % - погані погодні умови.

Недотримання студентами режиму праці і відпочинку насамперед слід розглядати як проблему педагогічну, оскільки дотримання режиму, це якість, яка найбільш за все притаманна людині з високим рівнем моральної досконалості, вчинкової автономності, самоорганізації і моральної самовизначеності. Формування у майбутнього вчителя вмінь і навиків планування свого вільного часу можна розглядати як соціокультурну проблему, стрижневим елементом якої є виховання його морально-духовного потенціалу як одного з елементів особистісної моральної культури.

Виходячи з аналізу проблеми активізації моральних чинників в залученні майбутнього вчителя до фізичного самовдосконалення і самовиховання, слід зазначити, що здоровий спосіб життя є не лише важливою морально-етичною категорією, але й провідною етичною нормою, яка має бути притаманною повноцінному, відкритому, культурно доскопалому суспільству. Ця норма повинна постійно впроваджуватись, підтримуватись, культивуватись системою освіти та іншими соціальними інститутами виховання як

найважливіша моральна і соціокультурна цінність.

Формування потреби майбутнього вчителя у здоровому способі життя в значній мірі залежить від загального рівня його морально-духовної зрілості, розвитку морально-естетичних потреб, моральної свідомості і вольових якостей. Духовні інтереси і потреби розширюють загальну потребносно-мотиваційну сферу майбутнього вчителя стосовно дотримання здорового способу життєдіяльності, слугують формуванню його потягу до більш раціонального використання вільного часу, планування і регламентації своєї життєдіяльності з метою розширення зовнішніх і внутрішніх морально орієнтованих оздоровчих чинників.

Морально-духовний розвиток майбутнього вчителя необхідно розглядати як один з пріоритетних напрямків діяльності вищої школи, бо виховати повноцінну, соціалізовану, морально, інтелектуально і фізично досконалу особистість учня здатний лише вчитель з високим рівнем морально-естетичної і фізичної звершеності.

Враховуючи об'єктивну тенденцію розширення впливу негативних чинників на суспільну мораль і стан здоров'я людини, в системі підготовки педагогічних кадрів слід розширити перелік навчальних курсів і спецкурсів, спрямованих на поліпшення валеологічної культури, морально-духовного, естетичного і культурологічного потенціалу вчителя. Необхідно розширити підготовку фахівців даного профілю з метою активізації функцій системи освіти стосовно морально-духовного розвитку майбутніх учителів і учнівської молоді.

### **6.3. Морально-етичні чинники формування екологічної культури вчителя**

Екологічна культура як сукупність моральних якостей особистості, що регулюють її відносини з природою створюється лише на підґрунті її загального інтелектуального

і морально-естетичного розвитку. Система соціально-економічних відносин, що утворюється між людиною і природою як цілісний взаємопов'язаний процес має опосередковуватись моральними відносинами. Тільки за такої умови можливі позитивні зрушення у розв'язанні екологічних проблем, що турбують людство. Тому гармонізація відносин між людиною і природою, надання їм етичного сенсу і змісту має бути провідною метою формування екологічної культури вчителя.

Утворення особистих якостей, що характеризують екологічну культуру вчителя необхідно розглядати як інтегративний цілісний процес, що передбачає не лише оволодіння поверхневими екологічними і етичними знаннями, а й розвиток загальної культури мислення, ознайомлення з науковими концепціями про взаємозв'язок природного і соціального, формування морально-естетичних почуттів і потреб. Саме за таких умов у вчителя утворюється потреба в захисті всього природного, що є в навколишньому середовищі, як одна з найголовніших етичних потреб людини.

Розглядаючи проблему формування планетарного мислення особистості В. І. Вернадський наголошував на тому, що людина повинна зрозуміти: "вона не є випадковим і вільно діючим явищем, яке існує незалежно від (біосфери і ноосфери)", "...а наукові знання, що проявляються як геологічна сила і створюють ноосферу, не можуть призводити до результатів, які суперечать тому геологічному процесу, що створив людину" [27, с. 132-133]. На його думку, наукові знання, культура цивілізації, духовне життя людства не можна розглядати як невпорядковані стихійні процеси, що існують незалежно від природних процесів всесвіту. Тому формування екологічної культури студентської молоді слід розглядати в контексті інтелектуального і морально-духовного життя суспільства.



У загальному контексті розробки проблем формування морально-етичних основ екологічної культури майбутніх учителів слід зазначити декілька напрямків: санітарно-гігієнічний, який передбачає прищеплення особистості з раннього віку санітарно-гігієнічних знань, вмінь і навичок життєдіяльності в екологічно несприятливому середовищі; морально-естетичний, що спрямований на виховання почуття прекрасного у природі, цінування, шанування і примноження об'єктів природної краси; суто моральний аспект екологічного виховання має передбачати формування моральних почуттів, свідомості і потреб, що створюють передумови для гармонізації моральних відносин між майбутнім учителем і природою.

Моральний аспект більш за все пов'язаний з розвитком інтелектуальної сфери особистості студента, але він повинен бути невід'ємною частиною процесу формування морально-естетичних почуттів. Органічне поєднання світоглядних суджень і поглядів стосовно екологічних проблем, з високорозвиненою чуттєвою сферою вчителя по відношенню до природи утворює стійкі екологічні переконання в необхідності гармонізації відносин між людиною і природою.

Виховання морально-естетичних якостей вчителя неможливе без розвитку його загальної духовної культури, підвищення інтелектуального потенціалу, залучення до непосредної участі у засвоєнні, виробництві і розповсюдженні духовних цінностей. Інтелектуальний аспект формування особистісної екологічної культури вчителя слід розглядати як один з найскладніших процесів утворення особливого типу екологічного мислення. "Вся історія взаємодії з природою, – зазначає В. Т. Герасимчук, – до цього часу визначалась з її зовнішньої сторони, з частковим, а то і цілковитим ігноруванням моральної сторони проблеми. Сьогодні патріотичний і моральний імперативи є стрижнем формування екологічної свідомості людини. Вони виражають

внутрішні зв'язки не з позицій партикулярного інтересу, а загалу. В основі взаємодії людини з природою повинно лежати почуття до рідної землі, природи, яка є фундаментом життєдіяльності тих людей, які на ній проживають" [34, с. 66-67].

З погляду на сьогодення, не існує більш універсальних засад формування морально-естетичної культури особистості вчителя, ніж дотримання принципу гуманізму. Але, водночас, гуманне ставлення особистості до природи може утворитись лише на підґрунті розвитку культури мислення, почуттів та морально-естетичних потреб.

Інтелектуальний аспект екологічного виховання повинен передбачати поєднання у свідомості вчителя здатності до поглибленого аналізу соціальних і природних процесів, взаємозв'язку духовного і матеріального виробництва, яке має опосередковуватись моральними відносинами. Ці та інші проблеми формування екологічної культури вчителя потребують вирішення на практичному і теоретичному рівнях.

Коли матеріальне виробництво, яке здебільшого пов'язане з втручанням людини в природні процеси, відстає від духовного виробництва, то саме це сприяє утворенню конфлікту між людиною і природою. З іншого боку, "...у сфері гуманістичного духовного виробництва утворюються не лише нові духовні цінності, але й нові суспільні зв'язки між духовним багатством суспільства і духовним багатством особистості. Саме духовне виробництво є провідним механізмом переходу одного виду духовного багатства в інший, і навпаки" [113, с. 7-8].

Залучення людини до духовного виробництва, розвиток її художньо-творчих задатків і здібностей сприяє засвоєнню і культивуванню духовних цінностей, регулює баланс між її духовними і матеріальними потребами, порушення цього балансу на користь матеріальних потреб призводить до

неконтрольованого і невиваженого втручання людини в природні процеси з метою досягнення великих непомірних прибутків.

Важливим напрямком формування екологічної культури вчителя є розвиток його естетично-перцептивних задатків і здібностей, тобто здатності до сприйняття краси всього природного. Це важливо тому, що зневажливе прагматичне ставлення до природи частіш за все пов'язане з неспроможністю людини об'єктивно сприймати її звеличену красу. Відсутність естетично-перцептивного компоненту, як найголовнішої частини загальної перцептивної структури особистості вчителя, який утворює природний зв'язок між людиною і природою, і який надається особистості від природи, можна розглядати як деформацію потенційних природних сил і збочення його естетичного розвитку.

Не випадково видатні педагоги-мислителі, розробляючи ідею природивідповідного виховання особистості, вказували на необхідність залучення учня до природи з тим, щоб розвинути в ньому суспільно корисні природні задатки. Підкреслюючи роль природи в розумовому вихованні учня, В. О. Сухомлинський звертав увагу на те, що замало просто знаходитись на природі, що "в природі немає ніякої магічної сили, яка безпосередньо впливає на розум, почуття і волю, природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки" [107, с. 176]. Спостереження за природними процесами утворює не стільки особливий тип світосприймання, стільки особливий тип мислення, оскільки основна закономірність розумового розвитку особистості полягає в тому, що чим більше абстрактних істин треба засвоїти, тим частіш треба звертатись до першоджерела знань – природи [107, с. 177].

Проблема формування естетично-перцептивних властивостей і задатків майбутнього вчителя зумовлена

декількома обставинами: по-перше, вона полягає в досягненні спроможності адекватно сприймати красу природного середовища; по-друге, естетично-перцептивні властивості особистості характеризують здатність відчувати естетичне і моральне задоволення від спілкування з природою; по-третє, вони надають змогу оцінювати об'єкти і явища природи не лише з естетичних, а й з моральних позицій, тобто з позицій добра і зла.

Природні явища і процеси не можна абсолютизувати з естетичної, етичної і навіть з утилітарно-практичної, прагматичної точки зору. Оскільки в природі, незалежно від людини існують жорстокі (неетичні) закони боротьби за виживання, які можна спостерігати серед її флори і фауни. Стихійні лиха і катаклізми також не можна розглядати з позиції розумної етичної виправданості. Тому людина повинна втручатись в природні процеси, але міра цього втручання має бути етично зміркованою і виправданою.

Найголовнішим завданням активізації морально-естетичного потенціалу вчителя вбачається утворення не лише його екологічної світоглядної позиції, а й морально-дійових якостей стосовно природи і самого себе, як до важливої, дійової, активно-творчої частини природи. Розуміння естетичного компоненту природи не може бути обмежене естетичною оцінкою її флори і фауни, красивих ландшафтів і краєвидів. Коли під природою ми розуміємо всю світобудову, до якої належить і людина, як її найдосконаліше звеличене творіння, то все це має сприйматись, оцінюватись і удосконалюватись з естетичних позицій через категорії прекрасного, піднесеного, звеличеного.

Основна сутність та ідея виховного процесу полягає в розкритті всіх найкращих природно-естетичних задатків і здібностей людини, тобто виховання у неї прагнення сприймати, мислити і діяти за законами краси. Завдання це

вбачається, на перший погляд, не зовсім складним, адже в кожній людині від природи закладені ці потенційні можливості, але основне протиріччя виховного процесу полягає в наявності цілої системи неузгоджених процесів між природним і соціальним, особистим і громадським. З одного боку, виховання передбачає залучення особистості вчителя до суспільних моральних норм, усвідомлення і засвоєння сенсу основних етичних принципів, але, з іншого боку, соціальне в силу своєї еволюційної недосконалості за змістом і формою вступає в протиріччя з естетично-природною сутністю людини. Навіть наявність "каральних" санкцій з боку колективу у формі засудження за можливе порушення етичних норм руйнує внутрішню гармонію морально-естетичної структури особистості.

Кожна людина має свої унікальні природні властивості, але спостереження свідчать – чим більше дитина наділена витонченими морально-естетичними та інтелектуальними природними задатками, тим більше вона підразна і незахищена по відношенню до жорстких стихійних, непередбачених, або навіть упорядкованих законів соціального буття. Вони руйнують здебільшого обдаровану особистість і її природу витонченість, і роблять її такою, як всі пересічні особистості.

Соціальні стандарти світосприймання руйнують не лише морально-естетичну, а й інтелектуальну структуру особистості, перешкоджають її прагненню до прояви природної безмірної краси людської думки. У свій час на це вказував В. І. Вернадський: "...для життя окремих осіб мають мету доброта, ніжність, почуття, без цього, звісно не можна жити, але для цілого суспільства, для цілої маси думка замінює все... мене мучать будь-які утиски Думки" [26, с. І55].

Інтелектуальне обмеження і пригнічення майбутнього вчителя, в свою чергу, негативно впливає на весь процес його

світосприймання і утворює своєрідний перцептивно зумовлений тип мислення, у якому домінують природничо-наукові, або гуманітарні тенденції, що призводить до збочення всієї перцептивної морально-естетичної структури особистості.

Найнебезпечнішою вадою інтелектуального обмеження або самообмеження особистості вчителя є деформація загальної структури суспільної морально-естетичної свідомості соціуму. Адже, як доречно зазначав В. І Вернадський, "особистість... є окремим борцем проникнення свідомості у світові процеси, вона, завдяки своїй волі, стає одним з творців і будівельників загального закону, загальних змін, змін свідомості... і цим шляхом бере участь в глибокому процесі розбудови світових явищ в тих цілях, які відпрацьовані Свідомістю" [26, с. 156].

Не викликає сумніву те, що дбайливе ставлення особистості студента до природи можливе за умови її загального морального розвитку, але особистісна моральність утворюється на підґрунті альтруїстичних мотивів поведінки. Альтруїстично мотивований вчинок слід розглядати як наслідок іншої ціннісно-мотивованої структури особистості. Вбачається, що у цій підпорядкованій системі мотивації вчинка провідним є почуття любові до природи в широкому розумінні, де центральне місце має посідати любов до людини, як до найдосконалішого і звеличеного творіння Природи.

Основний секрет механізму морально-естетичної деформації особистості полягає в генетичному, або соціальному руйнуванні її природної сутності, коли наслідуючи соціальне з усім його позитивним і негативним різноманіттям, вона втрачає природне, свої естетичні і духовно-предметні зв'язки з ним. Розуміти і шанувати природу неможливо без розуміння краси людської досконалості і прагнення до цієї краси, яка не суперечить

природному, а гармонізується з ним, розвиваючи морально-духовні зв'язки з об'єктами природи. "Морально-духовні цінності людства є вищими життєвими цінностями, котрі зумовлюють всі інші цінності суспільства: економічні, ідеологічні, політичні... – зазначає І. Д. Бех, – людина може бути ціннісним центром і "мірою всіх речей" за умови, що вона сповна оволоділа культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї життєдіяльності" [15, с. 18].

Розуміння, засвоєння і шанування краси людської досконалості є найголовнішою педагогічною умовою розвитку потягу вчителя до наслідування прекрасному в своїй зовнішній і внутрішній, морально-естетичній і фізичній досконалості, в розвитку стосунків з іншими на підґрунті морально-естетичних вимог.

Здатність до сприйняття і оцінки прекрасного, відчуття насолоди від нього є основним механізмом зародження почуття любові як однієї з провідних етичних якостей особистості. Усвідомлене і пережите почуття любові до різних об'єктів природи, в тому числі й до людини як до найвищої моральної цінності перетворюється у прагнення не стільки любити об'єкти природи, стільки творити добро людям за законами краси.

Моральному розвитку особистості мають передувати не лише дотримання соціально зумовлених стандартів поведінки як необхідної вимоги особистісної моральної культури, а й морально-естетичні вимоги, які певною мірою закладені людині від природи: здатність до сприйняття прекрасного, відчуття насолоди від спілкування з об'єктами природи; відчуття любові до всього природного; проява гуманізму і добра до всього, що не суперечить природі людини.

Такий шлях має пройти особистість соціалізуючись у навколишньому середовищі, засвоюючи його природні і соціокультурні цінності, основним критерієм досконалості

яких має бути їхнє гармонійне поєднання. Відрив природного від соціального у процесі формування екологічної культури вчителя призводить до порушення його внутрішньої природно зумовленої морально-естетичної та інтелектуальної цілісності.



## ВИСНОВОК

У процесі наукового пошуку об'єктивних закономірностей формування моральної культури вчителя проаналізовано класичні концептуальні підходи, проблематику та категоріально-термінологічний апарат дослідження, обґрунтовано сутність, структурні компоненти та критерії сформованості моральної культури майбутніх учителів. На основі аналізу проблеми формування особистісної моральної культури встановлено, що в забезпеченні умов морального оздоровлення суспільства і системи освіти формування моральної культури майбутніх учителів активізує моральний фактор у функціонуванні різних педагогічних підсистем.

Моральна культура вчителя як основа формування його морально-регулятивної сфери передбачає єдність культури почуттів, мислення, поведінки, тому процес дослідження був сконцентрований на вивчення опосередкованих механізмів формування моральної культури студентів. Проведене дослідження було спрямоване на розробку найголовніших теоретико-методологічних та методичних основ формування моральної культури майбутніх учителів, як однієї з провідних підсистем вузівського навчально-виховного процесу.

Аналіз теоретико-методологічних засад вирішення проблеми активізації системи освіти в моральному вихованні підростаючого покоління та підвищення рівня моральної свідомості суспільства показав, що провідну роль у цьому процесі відіграє особистість вчителя, бо найефективніші педагогічні технології залишаються нереалізованими без відповідної морально-етичної підготовки майбутніх учителів.

До пріоритетних напрямків подальшого дослідження проблеми формування моральної культури вчителя можна віднести такі:

- визначення теоретико-методологічних засад діагностики моральної вихованості майбутніх учителів стосовно

загальнолюдських моральних норм, першочергових потреб державотворення і нормативних вимог системи вищої освіти;

- досягнення координації й утворення міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків з метою комплексного дослідження проблем формування моральної культури вчителя;

- дослідження проблем гуманітаризації системи освіти і формування моральної культури майбутніх учителів у контексті активізації людського чинника в державотворчому процесі.

## Література

1. *Аббасов А. Ф.* Сдвинуться с мертвой точки: (Проблемы формирования личности специалиста в вузе) // Вестник высшей школы. - 1988. - № 1. - С. 56-62.
2. *Адушкин Г. Е., Скрипник А. П.* Механизм морального самоконтроля // Моральный выбор / Под ред.: А.И.Титаренко. - М.: МГУ, 1980. - С. 209-251.
3. *Антология* педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
4. *Астахова Е. В.* Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях. – Харьков: ХГИ “НУА”. – 75 с.
5. *Баторова Е. Б.* Моральные мотивы и мотивация в поведении личности // Мораль, общество, личность. - М.: МГУ, 1981. - Вып. 3. - С.33-40.
6. *Бачшин В. А.* Диалектика нравственных противоречий. - Воронеж: ВТУ, 1988. - 132 с.
7. *Беланова Р.* Духовність. Гуманізм. Вища освіта // Рідна школа. - 2001. - № 9. - С.46-48.
8. *Берак О., Шибаева Л.* Установка на развитие личности (студента) // Вестник высшей школы. - 1990. - С. 46-49.
9. *Бех І. Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: (Монографія). – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
10. *Бех І. Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: (Монографія). – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
11. *Бех І. Д.* Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. - 1999, № 3. - С. 6-14
12. *Бех І. Д.* Індивідуальний досвід діяння як фактор розвитку особистісного потенціалу студентської молоді //

Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць – У двох частинах. – Ч.1. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. - С. 70-76.

13. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання. – К: Либідь, 1998. – 204 с.

14. *Бех І. Д.* Пріоритети виховання сучасної вузівської молоді // Виховна робота у вищому навчальному закладі: симбіоз нового і традиційного: Зб. наук. праць за матер. Всеукр. наук.-практич. конф. – Кам'янець-Подільський: КПДПУ, 2001. – С. 14-21.

15. *Бех І. Д.* Ціннісна система у розвитку особистості // Вісник Полтавського державного педагогічного інституту ім.В. Г. Короленка: Зб. наук. праць. – Випуск 1 (5). – Полтава, 1999. – С. 13-20.

16. *Блюмкин В. А.* Об уровнях нравственной культуры личности // Вопросы нравственной культуры: Тезисы симпоз. – Вильнюс: НИИ ФСП, 1981. - С. 39-40.

17. Нравственное воспитание: философско-этические основы; *З. А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Т.В. Цырлина* - Воронеж: ВГУ, 1990. - 141 с.

18. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 309 с.

19. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - 3-е изд. - Воронеж: МОДЭК, 2001. - 349 с.

20. *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психологическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979. - 96 с.

21. *Бойко А. М.* Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: (Монографія). - К.: ІЗМН, 1996. - 230 с.

22. *Боровський М. И.* Детерминизм и нравственное поведение личности: (Монография) - Минск: Наука и техника, 1974. – 222 с.

23. *Бурова О. Г.* Культура здоров'я — складовий

компонент загальної культури особистості // Здоров'я та освіта: проблеми та перспективи. Матер. Всеукр. наук.-методич. конференції. - Донецьк: ДонНУ, 2000. - С. 15-17.

24. *Ван Ганди А. Б.* 108 путей к блестящей идее / Пер с англ.; - Минск: ООО "Попурри", 1996. - 224 с.

25. *Вардомацкий А. П.* Моральная регуляция поведения личности: (Монография). - Минск: Наука и техника, 1987. - 128 с.

26. *Вернадский В. И.* Биосфера и ноосфера. - М.: Наука, 1989. - 258 с.

27. *Вернадский В. И.* Начало и вечность жизни. - М.: Сов. Россия, 1989. - 704 с.

28. *Вопросы нравственной культуры: Методологические вопросы нравственной культуры соц. об-ва и личности. Тезисы симпоз. (ноябрь, 1981).* - Вильнюс: АН Лит. ССР, 1981. - 148 с.

29. *Воронкова В. Г.* Молода людина повинна стати носієм “духовної іскри” // Проблеми вдосконалення виховної роботи у вищій школі в сучасних умовах: Тези доповідей на Всеукр. наук.-практ. конференції, 16–18 грудня 1998 р. – Дніпропетровськ: ПДАБтаА, 1998. – С. 50–52.

30. *Воспитание общественной и профессиональной направленности личности: Сб. статей / Под ред. Л. П. Кичатинова.* - Иркутск: Б.и., 1979. - 178 с.

31. *Врублевская Е.* Духовно-нравственное становление будущего учителя // Высшее образование в России, 2004, № 12. - С. 37-41.

32. *Гаврилов В. А.* Проблемы развития теории нравственного воспитания школьников в советской педагогике / 1945-1985 гг./: (Монография). - Кишинев: Штиинца, 1990. – 170 с.

33. *Гегель.* Сочинения: В 8-ми т. – М.: Госиздат, 1935. – Т.8 – 472 с.

34. *Герасимчук В. И.* Екологічне виховання учнівської та студентської молоді як складова частина патріотичного виховання // Вісник Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка: Зб. наук. праць. – Вип. I (5). - Полтава, 1999. – С. 62-67

35. *Горчак С. И.* К вопросу о дефиниции здорового образа жизни // Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы: Сб. науч. статей. – Кишинев: Штиинца, 1991. - С. 19-36.

36. *Григорян Б. Т.* Человек. Его положение и призвание в современном мире: (Монография). - М.: Мысль, 1986. - 224 с.

37. *Гусейнов А. А.* Золотое правило нравственности: (Монография). – М.: Молодая гвардия, 1988. – 269 с.

38. *Донченко Е.А.* Формирование разумных потребностей личности: *Е. А. Донченко, Л.В. Сохань, В. А. Тихонович:* (Монография). – К.: Политиздат Украины, 1984. – 223 с.

39. *Донцов А. В.* Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді: (Монографія). – Харків: Видавничий дім “Шлях”, 2000. – 226 с.

40. *Дробницкий О. Г.* Понятие морали: (Монография). - М.: Наука, 1974. - 388 с.

41. *Дробницкий О. Г.* Проблемы нравственности: (Монография). - М.: Наука, 1977. – 333 с.

42. *Дробницкий О. Г.* Структура морального сознания. // Вопросы философии, 1972, № 6. - С. 51- 62.

43. Философская культура молодого специалиста: (Монография) / *В. В. Емельянов, П. С. Никитин.* – М.: Высшая школа, 1987. – 135 с.

44. *Жариков Е. С.* Уроки психологии для руководителя. – Вип. 2. – М.: Знание, 1990. – 48 с.

45. Здоровья та освіта: проблеми та перспективи: Матер. Всеукр. наук.-методич. конференції. - Донецьк: ДонНУ, 2000. - 416 с.

46. *Здравомыслов А. Г.* Потребности, интересы, ценности: (Монография). – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
47. *Казин Э. М.* Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию: (Монография) /Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н.А. Литвинова. - М.: Владос, 2000. - 192 с.
48. *Калошина И. П.* Структура и механизмы творческой деятельности: (Монография). - М.: МГУ, 1983. - 166 с.
49. *Кирнос Д. И.* Индивидуальность и творческое мышление: (Монография). - М.: Мысль 1992. - 171 с.
50. *Клепиков О. І.* Основи творчості особи: Навч. посібник: /О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. - К.: Вища школа, 1996. - 295 с.
51. *Колісник О.* Духовність як джерело смислів людського буття і як виток саморозвитку людини // Науковий вісник Волинського держ. ун-ту; Філософські науки, № 10, 1998. - С. 16 – 20.
52. *Коммунистическое* воспитание: Словарь / Под общ. ред. Л. Н. Пономарева и Ж. Т. Тощенко. – М.: Политиздат, 1984. – 302 с.
53. *Кон И. С.* Дружба: Этико-психологический очерк. - 2-е изд. перераб. и дополн. - М.: Политиздат, 1987. - 350 с.
54. *Кон И. С.* Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. - М.: Наука, 1979. - С. 85-113.
55. *Кон И. С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 225 с.
56. *Конституция* Украины. - Х.: Консум, 1996. - 48 с.
57. Краткий психологический' словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. - 431 с.
58. *Кузь В. Г.* Освіта і школа ХХІ століття. – Педагогіка і психологія, 1(22), 99. - С.143-149.

59. *Ладыжце Н. С.* Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: (Монография). – Ижевск: УдГУ, 1992. - 236 с.

60. *Левитес Д. Г.* Российская школа: цели и ценности // Педагогика, 2004, № 7. - С.12-17.

61. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: (Монография). - М.: Полит. издат, 1977. - 304 с.

62. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. - М.: АПН РСФСР, 1959. - 495 с.

63. *Леутська Л. Д., Маркозова О. О.* Моральні цінності і антицинності українців в сучасному виховному процесі // Гуманізація вищого образования и воспитательная работа: Вестник спец. вып. по материалам междунар. науч.-методич. конф. - 1998. Х.: ХГПУ. - Вып.22. - С. 93-96.

64. *Майор Ф.* Память о будущем: Пер. с французского. - М.: АО Издательская группа «Прогресс», 1995. - 176 с.

65. *Макаренко А. С.* Собрание сочинений: В 7 т. - М.: АПН РСФСР, 1958. - Т. 5. - 558 с.

66. *Макаренко А. С.* Сочинения. - М.: АПН РСФСР, 1951. - 210 с.

67. *Макаренко А. С.* Сочинения: В 5 т. - М.: АПН РСФСР, 1951. - Т. 5. - 548 с.

68. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А.М. Татлыдаевой. – СПб.: Изд. группа “Евразия“, 1997. – 430 с.

69. *Маслоу А.* Мотивация и личность. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

70. *Маслоу А. Г.* Новые рубежи человеческой природы / Пер с англ.; - М.: Смысл, 1999. - 425 с.

71. *Маслоу А.* Психология бытия. Пер с англ. – М.: “Рефлбук”, К.: “Ваклнр”, 1997. – 304 с.

72. *Матрос Л. Г.* Социальные аспекты проблемы здоровья: (Монография). - Новосибирск: Наука, 1992. - 156



с.

73. Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания. Сб. науч. трудов. - М.: МГУ, 1987. - 238 с.

74. Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: Межвуз. сб. науч. тр. - Челябинск: ЧГПИ, 1988. - 134 с.

75. Методология этических исследований: Межвуз. сб. науч. трудов. - М.: Наука, 1982. - 381 с.

76. Методы системного педагогического исследования: Сб. науч. трудов /Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин, Г. Н. Князева и др. - М.: ЛГУ, 1980. - 170 с.

77. Михелев А. Д. Общекультурная и художественно-эстетическая подготовка студентов - важнейший фактор преодоления кризиса высшего образования и общественного развития XX в. // Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов. - Харьков: ХГУ, 1992. - С. 33-37.

78. Момов В. Человек, мораль, воспитание: (Монография). - М.: Прогресс, 1975. - 161 с.

79. Надольный И. Ф. Нравственное воспитание студентов: (Монография). - К.: Вища Вища школа, 1985. - 44 с.

80. Наука и нравственность: Сб. науч. трудов. - М.: Политиздат, 1971. - 440 с.

81. Нечепоренко Л. С. Методологія і ідеологія онтоінвайронментальної педагогіки (Педагогіка гармонізації і злагоди особистості з довкіллям): (Монографія). - Х.: Видавничий центр ХНУ, 2003. - 208 с.

82. Нечепоренко Л. С. Онтопедагогіка та інвайронментальна пеагогіка: Навч. посібник. - Харків: Основа, 2001. - 238 с.

83. *Нечепоренко Л. С.* Твоя доля в твоих руках. - Харків: ХДУ, 1995. - 141 с.

84. *Николаищев Б. О.* Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности: (Монография). - М.: МГУ, 1976. - 95 с.

85. *Нічкало Н. Г.* Наукові школи: проблеми і перспективи розвитку // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб.наук. праць. – У двох частинах. – Ч.1. = Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – 432 с.

86. Нравственная жизнь человека: Искания, позиции, поступки /В.Н.Сагатовский, А.В. Разин, Ю.В. Согомонов и др.; Редкол.: А.И. Титаренко и др.). - М.: Мысль, 1982. - 295 с.

87. *Остапенко Н. Н.* Нравственный аспект творческих способностей специалиста // Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1990. - С. 67-75.

88. *Павлов В. И.* Встреча Горького с Павловым //И.П.Павлов в воспоминаниях современников. - Л.: Наука, 1967. - С. 347-354.

89. *Павловская О. А.* Нравственность. Личность. Трудовой коллектив: (Монография). – Минск: Навука і тэхніка, 1991. – 96 с.

90. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

91. *Пеленев А. П.* Причины межличностных конфликтов в педагогических коллективах и их классификация //Формирование нравственно-психологического климата в коллективе. - Пермь: 1985. - С. 102-104.

92. *Петровский А. В.* Личность, деятельность, коллектив: (Монография). - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.

93. *Победа М. А.* Духовные потребности и реальное поведение. - Кишинев: ”Штиинца”, 1990. - 114 с.

94. Поведение руководителя: Практич. пособие / Авт.-сост. Л. С.Вечер. - Минск: "Новое знание", 2000. – 208 с.
95. *Пролеев С. А.* Духовность и поведение человека: (Монография). - Киев: Наукова думка, 1991. - 112 с.
96. *Разумная* организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович и др. – Киев: Наукова думка, 1989. – 328 с.
97. *Розанова В. А.* Психология управления. Учебное пособие, изд. 2-е перераб. и доп. - М.: ЗАО «Бизнес-школа "Интел-синтез"». - 2000. - 384 с.
98. *Романовский А. Г.* Общая характеристика личности руководителя: Методич. пособие. – Харьков: НТУ ХПИ, 2000. – 26 с.
99. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика 1973. - 432 с.
100. *Рувинский Л.И.* Нравственное воспитание личности: (Монография). - М.: МГУ, 1981. - 182 с.
101. *Рувинский Л. И.* Самовоспитание чувств, интеллекта, воли: (Монография). – М.: Знание, 1983. – 159 с.
102. *Соколов В. М.* Социология нравственного развития личности: (Монография). – М.: Политиздат, 1986. – 240 с.
103. *Соколова Н.* Нравственная культура как нравственно-ценностный аспект человеческой деятельности // Вопросы нравственной культуры: тезисы симпозиума. - Вильнюс: АН Литовской ССР, 1981. - С. 98-101.
104. Социальная психология личности: Сб. науч. трудов. - М.: Наука, 1979. - 344 с.
105. *Сухомлинська О. В.* Що таке духовність сьогодні? // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах / Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей і учнівської молоді: Зб. наук. праць. - Київ: Педагогічна думка, 2000. - Кн. 1. - С. 7-10.

106. *Сухомлинский В. А.* Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.
107. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. – Изд. 7-е – К.: Рад. школа, 1981. – 382 с.
108. *Титаренко А. И.* К проблеме аксиологического анализа нравственной культуры // Вопросы нравственной культуры: Тезисы симпоз. – Вильнюс: НИИ ФСП, 1981, С. 30-35.
109. *Уманский Л. И.* Критерии и характеристики общественной активности личности и контактной группы как коллектива // Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива школьников и студентов: Вып. 39. - Ярославль, 1975. – С. 19-32.
110. *Фаустова Э. Н.* Культура студенческой молодежи: (Монография). - М.: МГУ, 1991. - 135 с.
111. *Федоренко Е. Г.* Профессиональная этика: (Монография). – К.: Вища школа, 1983. – 214 с.
112. *Филонов Г. Н.* О достоверности педагогических исследований // Педагогика, 2004, № 4, с.30-35.
113. Формирование духовной культуры студенческой молодежи / Л. А. Аза, Н. А. Бегека, В. И. Казачков и др. - Киев: Вища школа, 1991. - 110 с.
114. Формирование профессиональной направленности личности инженера – педагога: Сб. науч. тр. - Свердловск: СИПИ, 1987. – 146 с.
115. Формирование профессиональной направленности студентов педагогических вузов: / Етико-педагогическое образование и нравственное воспитание // Под. ред. З. А. Гришина, В.Момова и др. – Владимир: ВГПИ, 1976. – 134 с.
116. *Хазнахмедов А.* Ценностный потенциал педагогического воздействия // Высшее образование в России, 2004, № 12. - С. 108-112.

117. *Хьюсман Р., Хетфилд Дж.* Фактор справедливости, или «И это после всего, что я для тебя сделал...» / Пер. с англ. О. Р. Семеновой. - М.: Знание, 1992. - 96 с.

118. *Шакуров Р. Х.* Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. - 206 с.

119. *Шварц И. Е.* Психологический климат как педагогическая проблема // Формирование нравственно-психологического климата в коллективе. - Пермь, 1985. - С. 1-16.

120. *Шейнов В. П.* Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). - М.: ООО "Издательство АСТ", Мн.: Харвест, 2002. - 848 с.

121. *Шорохова Е.В., Бобнева М.И.* Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных форм социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. - М.: Наука, 1979. - С. 3-20.

122. *Шубина Л. С.* Особенности управления психологическим климатом педагогического коллектива // Формирование нравственно-психологического климата в коллективе. - Пермь, 1985. – С. 94-102.

123. *Юдина Е. Н.* Креативное мышление в PR (в системе формирования социокультурных связей и отношений): Учеб. пособие для вузов. – М.: ПНП – холдинг, 2005. – 272 с.

124. *Якуба Е. А.* Право и нравственность как регуляторы общественных отношений при социализме. – Харьков: ХГУ, 1979. – 207 с.

## ДЛЯ ЗАМЕТОК

## ДЛЯ ЗАМЕТОК

Навчальне видання

**Донцов** Анатолій Васильович

**МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА  
ВЧИТЕЛЯ**

Редактор І. Ю. Агаркова

Коректор Л. Є. Ткаченко

Комп'ютерна верстка А. О. Баскакова

Розробка дизайну макета Хан Е.

Підписано до друку . Формат 60х80/16

Папір офсетний. Друк ризографічний

Ум. друк. арк. 13,95 Обл. вид. арк. 15,0 Наклад 300 прим.

Ціна договірна

61077, Харків, майдан Свободи, 4,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
організаційно-видавничий відділ НМЦ.

Надруковано ФОП «Петрова І. В.»

61144, Харків-144, вул. Гв. Широнінців 79<sup>в</sup>, к. 137

Тел. 362-01-52.

Свідоцтво про державну реєстрацію ВОО № 948011 від 03.01.03